



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



**"CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL DOCENTE DE LA
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO"**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A :

MARÍA FERNANDA SEGOVIA CHÁVEZ

ASESOR:

DOCTORA ROSA MARÍA SORIANO RAMÍREZ

MÉXICO, 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

Me gusta pensar en los encuentros que se tienen en la vida, algunas personas nos acompañan siempre, otras hacen que crezcamos y se van, hay con quienes basta toparnos una vez en la vida y dejan una huella muy profunda, hay quienes viven en nuestro recuerdo y en el corazón siempre. Sea como sea, estoy agradecida en esta etapa de mi vida con todas aquellas personas que me han enseñado algo, que me han mostrado con su ejemplo el valor para enfrentar los momentos difíciles, no perder de vista el fin, mostrar siempre el lado humano, gentil, el espíritu de lucha y la firme convicción de que la formación es trascendental en cada uno de nosotros.

En mi vida el libro El Principito de Antoine Saint-Exupéry tiene una gran influencia. En esta ocasión, quisiera citar el pasaje en el que este maravilloso ser tiene un encuentro con el Zorro.

Cuando entablan conversación, el Zorro cuestiona al Principito acerca de lo que busca en la Tierra, él responde que busca amigos. El Zorro entonces comienza a interesarse y pide al Principito que lo domestique. Ante la petición de este personaje el niño sólo puede preguntar qué es domesticar. Domesticar, es crear vínculos. En ese momento el Zorro no es más que un zorro entre mil zorros más y el Principito, no es para el Zorro más que un niño más entre todos los niños del mundo.

Pero al domesticarse, se convirtieron en amigos. Cuando se alejaron, el Zorro sufrió, pero los campos dorados de trigo adquirirían sentido para él, pues le recordarían el color del cabello del Principito. No se quiere más que lo que se domestica.

Pues bien, a todos aquellos con los que he tenido encuentros importantes en esta vida, quiero decirles que existe un vínculo y a causa de ello, podemos tener esperanza en trascender entre nosotros.

Dra. Rosa María Soriano Ramírez, gracias por ser mi guía, mi maestra, mi amiga. La admiro y la respeto, no sólo por sus logros académicos y profesionales, que me han llevado a realizar este trabajo, sino también por su manera de ver la vida y brindar su tiempo. Andar el camino con Usted en esta etapa, es algo que agradezco también. Su confianza en mi ha sido una gran inspiración, para mi profesión, y mi vida. El encuentro con Usted ha sido formidable.

Dra, María Teresa Barrón Tirado, gracias por ser un ejemplo profesional y personal por su sentido de responsabilidad y perseverancia. Su interés y preocupación, contribuyeron en mi formación y mi desarrollo como estudiante, ello me ha animado a

mantener la vista fija en mis proyectos y no olvidar lo importante que es mantenerse siempre en una actitud positiva.

Mtra. Agustina S. Limón y Sandoval, agradezco su tiempo en los seminarios, las conversaciones con Usted, el haber compartido sus grandes conocimientos e ideales, trascenderán siempre en mi vida. Gracias también por su ejemplo de amistad y lucha constante.

Mtro. Juan García Cortés, gracias por su manera de despertar el interés en el valor de las cosas más sencillas del mundo. Su valioso tiempo y sus conocimientos afianzaron en mí el querer pisar los lugares que he soñado. Y que gracias a Usted, pude empezar a conocer. Gracias por su influencia en mi formación.

Dr. José Luis Romero, su tiempo y la gran disposición que dedicó a la revisión de este trabajo, sus observaciones y comentarios significan mucho para mí, gracias por su voto.

Dr. Víctor Alvarado, agradezco su interés por revisar mi trabajo y su tiempo para comentarlo. La confianza de su voto, es un gran apoyo para mí.

Dr. José Luis Villaseñor, el valioso tiempo que dedicó a la revisión de mi trabajo y su voto son un importante respaldo para mí. Gracias.

También quiero agradecer a las personas con las que he crecido.

Papá, te dedico este trabajo que significa mucho para mí, y que sé, disfrutarías mucho. En algún lugar en otro momento nos volveremos a encontrar, siempre te veo presente en mis hermanos y te agradezco ese legado que dejaste en mi vida.

Mamá, te agradezco todos estos años de lucha y apoyo para mí, tu fuerza me ha sostenido e impulsado, tu amor ha sido mi mayor confianza y ello me ha llevado a plantearme proyectos y metas para mi vida. Tu alegría me vuelve a la calma.

Lalo, gracias porque has sido mi compañero toda la vida, aunque nuestros caminos son tan diferentes, venimos del mismo lugar. Me has enseñado lo difícil que puede ser la vida para algunos, pero también la fuerza de voluntad que puede tenerse para levantarse y lograr lo que se desee.

Evita, agradezco tenerte presente en mi vida desde siempre, tu fe en mí ha sido un aliciente importante para creer todo lo que puedo hacer por mí misma, gracias por tu

optimismo, por aconsejarme y apoyarme a pesar de todo, por tu confianza y amor, por ser mi hermana, mi mejor amiga y mi primer maestra. Todo lo que tengo, lo tenemos.

Beto, gracias por ser mi compañero, mi cómplice, por compartir conmigo tu tiempo y tu amor, por animarme siempre a alcanzar mis metas y pensar en un futuro juntos. A tu lado descubro el valor de cada día, de la vida misma y lo hermoso que es compartirlo.

José Luis, gracias por tu alegría, por mostrarme y recordarme lo hermoso de la niñez, y lo importante que es forjarse sueños desde pequeño, por ser quien eres de manera tan sencilla.

Carlitos, eres parte de mi existencia, eres una esperanza para forjar los mejores ideales en una persona para que brille en esta vida.

Pancho, me has mostrado la importancia de llevar una vida ejemplar como hijo, padre y hermano, así como tu fuerza para luchar por una familia, por tu trabajo y el empeño en superarte y ser una mejor persona cada día.

A mis amigos de siempre, que han disfrutado conmigo la vida, que me han acompañado en momentos importantes, gracias por todo. Sabemos qué compartimos y a pesar de las cosas y el tiempo que pasan, somos el mejor lugar al que podemos llegar y comprender qué tanto hemos cambiado. Greta, Edson, Ma. del Angel, Cas, Rosario, Tere, Juan C., H., gracias.

Maestro Gustavo, agradezco el haber coincidido en el momento justo, porque me permitió ampliar mi horizonte. A pesar de no estar en constante comunicación, sé que podré contar siempre con una persona tan valiosa como Usted. Gris, gracias por ser mi compañera en la Maestría, mi compañía en el autobús, nuestro reencuentro permitió que viviéramos juntas esta etapa y conocernos como amigas.

Maestras Sonia Lugo Pacheco y Gabriela Alquicirez Ramírez, Maestros Gonzalo Serna Alcántara, José María García Garduño, Félix Montoya Flores, Marcelino Hernández Aragón, gracias por su apoyo en mi formación de Licenciatura y su gran apoyo en mi investigación, son Ustedes quienes le dan sentido a ella.

A todos Ustedes, así como a la Universidad Nacional Autónoma de México la Institución que siempre añoré “Por mi raza, hablará el espíritu” y a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo que es la institución donde comencé mi formación en este campo, les dedico este trabajo que es resultado del camino que he decidido andar.

ÍNDICE

Introducción	1
--------------------	---

Capítulo I

Fundamentos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, desde el Contexto Socioeconómico de la década de los noventa en Hidalgo	14
--	----

1.1 Coyuntura Socioeconómica del Estado de Hidalgo	14
--	----

1.2 La Educación Superior en México.....	21
--	----

1.3 Fundamentos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación	33
--	----

Capítulo II

Implementación Teórico-Pedagógica de la Práctica Docente de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH.....	54
---	----

2.1 El Personal Académico de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.....	54
---	----

2.2 Procesos de Formación	65
---------------------------------	----

2.3 Corrientes: Tradicional, Activa y Constructivista	92
---	----

2.4 Teoría de la Actividad	110
2.5 Las Competencias: el actual discurso pedagógico	114

Capítulo III

Elementos para la Construcción de la Identidad del Docente de la Licenciatura en Ciencias de la Educación	116
---	-----

3.1 El Trabajo Colegiado en la LCE	116
3.2 Procesos de Intersubjetividad	132
3.3 Procesos de Institucionalización de las Prácticas Docentes.....	142
3.4 Conformación de la Identidad y Vínculo Afectivo	146

Conclusiones.....	155
-------------------	-----

Anexos	162
--------------	-----

Bibliografía	168
--------------------	-----

INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas de nivel superior, el escenario social y económico, así como las necesidades que buscan cubrir las universidades públicas son algunos aspectos que influyen en la construcción de la identidad de los docentes universitarios, quienes se enfrentan, por un lado, a los nuevos requerimientos dictados por estas políticas, como la evaluación y el trabajo en los cuerpos colegiados; por otro, a los elementos intersubjetivos producidos a lo largo de su experiencia como docentes de nivel superior que constituyen definitivamente su práctica docente.

La situación económica, social e institucional bajo la cual se desenvuelven las universidades públicas, sus planes de estudio, así como la formación de los colegiados, que incluye la promoción de dispositivos institucionalizados a partir de la aplicación de una serie de políticas educativas previstas para el nivel superior (dentro de las cuales se intenta promover una nueva forma de organización con la finalidad de posibilitar una nueva cultura académica desde la perspectiva evaluadora), permiten el análisis de las lógicas de actuación de los docentes.

La investigación presente elige como punto de partida el estudio de los procesos identitarios de un grupo de profesores y la construcción de subjetividades en la constitución de su práctica docente.

La construcción de la identidad de los docentes implica considerar a este actor dentro de su práctica docente, la cual permite entenderlo desde las subjetividades (experiencias, relaciones, situaciones) y desde los propios procesos de individualización (resultado de los dispositivos institucionales) que permiten identificar los elementos constitutivos de esa

INTRODUCCIÓN

identidad. Para la construcción del objeto de estudio se precisa señalar una serie de interrogantes que den cuenta de las condiciones bajo las cuales se desarrollan los docentes y que están en relación directa con los procesos identitarios, mismos que a continuación se señalan:

- ¿Qué elementos de la práctica docente e intersubjetivos constituyen la identidad del docente sobresaliente de la Universidad Autónoma de Hidalgo (UAEH)?
- ¿Qué elementos de tipo institucional constituye parte de esa identidad?
- ¿Cómo influyen los procesos de formación de los docentes en la construcción de su identidad?
- ¿Cómo se involucran los docentes en los Cuerpos Académicos y cómo influyen éstos en la construcción de la identidad?

Estos elementos se encuentran en vinculación con los procesos institucionales, la formación docente e, implícitamente, con las políticas de educación superior, expresados en la formación de cuerpos colegiados y la evaluación bajo un modelo de coordinación político-administrativo. Esta investigación pretende alcanzar los siguientes supuestos teóricos:

- Conocer la formación docente de los profesores y analizar indicios que den cuenta de experiencias de subjetivación producidas por las vivencias, situaciones, relaciones y prácticas docentes que describen los profesores.

Este trabajo se centró en docentes de la licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) de la Universidad Autónoma de Hidalgo, en consideración de sus prácticas docentes. Se parte de considerar a estos docentes como sujetos no solamente sociales, sino autores de prácticas educativas con capacidad de elección y decisión, con formación y experiencia que le permiten actuar en ellas.

Además ligados a las disposiciones de tipo institucional a los cuales deben sujetarse para permanecer, promocionarse o elevar su nivel dentro de la universidad. Se inició con la idea de que la formación del docente, su experiencia, las relaciones que establecen,

INTRODUCCIÓN

imaginarios, modelos ideales, la propia práctica y su relación con la institución, son algunos elementos que determinan al docente de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH. Por otra parte, los procesos de evaluación dictados por las políticas educativas de este nivel han sido pieza importante en la reorganización de las universidades, lo cual lleva a la conformación de colegiados y cuyos objetivos persiguen la calidad, diversificar la oferta, aumentar la cobertura, agilizar la coordinación y administración, incrementar la eficiencia, pertinencia y eficacia.

Después de analizar el desarrollo de las políticas educativas en el país, el impacto en el trabajo de los docentes y analizar el lugar que ocupan dentro de los dispositivos de regulación institucional, se analizó la estructura del plan de estudios de la LCE y su enfoque teórico bajo el cual los docentes de manera primaria deben involucrarse. Esto llevó a discutir cómo el Plan de Estudios no se crea en el vacío, sino en un contexto sociopolítico y económico específico, justificado teóricamente.

Con las interrogantes se decidió que objeto de estudio fuera *la construcción de la identidad de los docentes de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, ante un escenario social, político y económico al cual las universidades públicas deben responder para la satisfacción de necesidades de orden laboral. El docente pretende mantenerse en la institución de acuerdo a diversos intereses, tales como la permanencia e involucrarse activamente en su práctica docente de manera que esta refleje su capacidad y habilidad para resolver los problemas que en ella se susciten, además la imagen que él tiene de sí mismo y por parte de los alumnos juega un papel primordial para que este sobresalga en su ámbito.

También intervienen las experiencias, las reflexiones a las que han llegado a través de su labor docente y los requerimientos actuales para ejercer su trabajo. En este sentido, las políticas y el escenario económico le exigen tener una clara posición sobre su desempeño, el cual debe reflejarse en las evaluaciones a las que está sujeto y que permean su práctica docente, la cual puede justificarse con la Teoría de la Actividad, la cual responde al nuevo orden laboral y a la instauración del nuevo trabajo por competencias.

Esta teoría se centra en la actividad humana considerada la mínima unidad de ejecución con significado, resultado de la acción de un sujeto; estas actividades se realizan para conseguir objetivos utilizando herramientas, dentro de una comunidad que establece una serie de normas para regular su comportamiento y división del trabajo.

Investigaciones precedentes

En el estado del arte que se realizó para el desarrollo de esta investigación se hallaron en nuestro país trabajos como los de Abraham Pliego (2000), Juan Manuel Piña (2002), Reyna Pérez y Rogelio Mendoza (1999), Javier López Ramírez (1998), entre otros, han establecido trabajos sobre el tema.

Los trabajos sobre identidad reflejan la necesidad de establecer y reconocer que esta es posible cuando se tienen en común ideas, creencias, formas de vida y territorios. Esta puede ser expresada en distintos niveles. En la identidad emerge la complejidad, en este caso de una universidad pública.

A pesar de encontrar gran variedad de referencias al respecto, son pocos los trabajos realizados en torno al estudio de los elementos de su propia práctica y de las relaciones que establece con los alumnos a fin de esclarecer qué pesa más en el docente para realizar su práctica docente: la parte institucional (que implica los procesos políticos, económicos y sociales bajo los cuales se mira la institución), o los de tipo afectivo (con respecto a los alumnos) que define su propia imagen sobre lo que es ser un buen docente y cómo debe establecer desde su papel la relación con sus alumnos (que es también un parámetro para evaluar al docente dentro de la institución), estas últimas vistas desde la intersubjetividad están permeadas por experiencias, imaginarios y modelos ideales.

Esta investigación deja abierta la posibilidad de completarse con la participación de los alumnos en relación con la “mirada de otros” hacia el docente y establecer no de manera contraria, sino conjunta, lo que es para ellos, ser un buen docente, pero con los propios

elementos que ellos establezcan de acuerdo a los procesos de enseñanza-aprendizaje que ellos viven con estos docentes.

Ubicación geográfica y construcción del corpus

Las entrevistas se obtuvieron de docentes de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, institución de carácter público, descentralizada. La LCE pretende estar a la orden de las demandas laborales no sólo de la entidad, sino del país, atendiendo los problemas relacionados con la educación. Asimismo, reafirma su propuesta de aparecer como un programa distinto a los que ya existen en la entidad, en consideración de las posibilidades de acción en lo educativo.

Los sujetos entrevistados no se seleccionaron al azar, en general se consideraron rasgos referentes a su antigüedad en la licenciatura, el tipo de contrato que tienen con la institución, el tipo de asignaturas que imparten en la misma y el grado de disposición para participar en la investigación. En las entrevistas se abordaron aspectos como su trabajo en la práctica docente, las relaciones que establecen con los alumnos, su experiencia en la LCE y su formación. Ellos proporcionaron información que nos permitirá analizar las categorías principales que permiten definir cómo se construye su identidad, se considerarán en primera instancia, de acuerdo a la práctica docente, los modelos de enseñanza bajo la cual la realizan, estrategias de enseñanza, evaluación y la relación que establecen con los alumnos.

Para conformar el corpus se abordaron siete entrevistas, una a cada profesor, de los cuales cinco fueron hombres y dos, mujeres, con edad de 40 a 54 años, con experiencia de más de 4 años en el nivel superior. Para realizar esta parte del trabajo, se retoman los supuestos de Erikson quien estipula que la metodología cualitativa “lo que hace mejor y más esencialmente es describir incidentes clave en términos descriptivos funcionalmente relevantes y situarlos en una cierta relación con el más amplio contexto social, empleando

el incidente clave como un ejemplo concreto del funcionamiento de principios abstractos de organización social” (Erickson, F., 1997:61).

Metodología

Para realizar esta investigación, se consideraron primordiales dos etapas: la primera, con respecto al aspecto teórico y la segunda, al plano metodológico, ambas partes se consideran de manera paralela, puesto que, como afirma Hidalgo, G. (1997,111), “el método incluye un momento instrumental al que le antecede todo un trabajo de reflexión, resulta entonces plausible pensar al método como constituido tanto por los procedimientos, técnicas e instrumentos como por sus fundamentos teóricos y sus criterios lógicos”.

La parte teórica, nos permitió establecer el método, por ello, se considera que concretando el primer aspecto, se realizará la parte de recopilación de información, sin embargo, debe aceptarse que el método “se construye crítica y provisionalmente, para ser reconstruido en tanto se realiza, en cada momento, el método responde a una lógica, se fundamenta en una teoría y se confronta con la realidad compleja, en el sugiere además que se tiene varias opciones ante contingencias, emergencias y tensiones propias de la investigación” (Hidalgo, G., 1997,112).

Lo anterior, permite que exista cierta flexibilidad en consideración de los procedimientos, técnicas e instrumentos en la obtención de información, de acuerdo al objeto de estudio que es el centro de la investigación, puesto que a lo largo del trabajo, pueden aparecer nuevos elementos a considerar que en un inicio no se plantearon y que pueden ofrecer nuevas perspectivas o respuestas que lleven a cumplir el objeto principal de la investigación.

INTRODUCCIÓN

La estructura general de la metodología se construye de acuerdo a elementos importantes, tales como el objetivo central que orienta el trabajo de investigación, la actividad crítica de la teoría a la experiencia y viceversa, así como los trabajos concretos de apropiación de referentes teóricos, de campo y epistemológico, pues como asegura Hidalgo, G. (1997,116), “la metodología se concreta en procedimientos, técnicas e instrumentos que se han propuesto y realizado con base en criterios y fundamentos que les dan sentido, pertenencia, racionalidad viabilidad e inteligibilidad”.

Es por ello, que no debe apartarse ni fragmentar a lo largo del proceso de la investigación, los referentes teóricos de la metodología, puesto que ambos se construyen de manera recíproca.

Se recurrió a la investigación cualitativa como estrategia de investigación, en consideración a que esta metodología “lo que hace mejor y más esencialmente es describir incidentes clave en términos descriptivos funcionalmente relevantes y situarlos en una cierta relación con el más amplio contexto social, empleando el incidente clave como un ejemplo concreto del funcionamiento de principios abstractos de organización social” (Erickson, F., 1977, 61).

Este enfoque es reciente en el campo de la educación, su finalidad “radica en descubrir los modos específicos en los que las formas locales y extralocales de organización social y de cultura se relacionan con las actividades de las personas específicas al efectuar opciones y realizar juntas una acción social” (Erickson, F., 1997, 221)

Además plantea como objetivo la descripción e interpretación de las cualidades de un hecho o fenómeno. No trata de comprobar o de medir en qué grado una cualidad aparece en un acontecimiento dado, sino de revelar tantas cualidades como sea posible. Ello, nos permitirá comprender la realidad vista desde la perspectiva de los sujetos que serán estudiados, por lo que resulta esencial penetrar los contextos de significados (aspectos subjetivos), con los que estos sujetos conviven.

Para fines de llevar a cabo la metodología y cumplir con el objetivo de este trabajo, se obtendrá la información a través de la entrevista a profundidad. La entrevista “es una

INTRODUCCIÓN

técnica en la que una persona entrevistador solicita información de otra o de un grupo entrevistados, informantes para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal” (Rodríguez, G., 1997, 167).

La entrevista en profundidad, sirve para obtener información sobre un problema determinado, por lo cual se establece “una lista de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista” (Rodríguez, G., 1997, 168), en este sentido, la entrevista que se realizará, tendrá como ejes, los datos generales, la experiencia profesional y la práctica docente.

La entrevista estará dirigida a los docentes de la licenciatura, quienes proporcionarán información importante que nos permitirá analizar las categorías principales que permitirán a definir, asimismo comprender cómo se construye la identidad de los docentes, se considerarán en primera instancia, de acuerdo a la práctica docente, los modelos de enseñanza bajo la cual la realizan, estrategias de enseñanza, evaluación y la relación que establecen con los alumnos, a través de estas categorías se integrará su intersubjetividad e individualización.

Para llevar a cabo la entrevista se contará con un cuestionario semi-estructurado que permita que tanto egresados, como docentes, tengan la oportunidad de brindar detalles, y hechos concretos que den cuenta de la verdad. Así mismo, se registrará el contenido de las entrevistas en registros ampliados que faciliten el análisis de las categorías.

Este trabajo de investigación tiene su escenario en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, correspondiente al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Las fuentes a las que se recurrió en búsqueda de información que sea veraz y rinda cuentas de la realidad, serán los docentes de la LCE.

Criterios de selección

Mi experiencia en la LCE, permitió un reconocimiento previo de los docentes, de acuerdo a las estrategias y procesos de enseñanza y aprendizaje que establecía el docente. Se seleccionaron 8 docentes.

Los docentes seleccionados cumplieron los siguientes criterios de selección:

- Pertenecientes a la Licenciatura en Ciencias de la Educación, con experiencia mínima de 4 años en la misma.
- Los docentes han impartido asignaturas de los primeros semestres, así como de los últimos, por lo que han pertenecido o pertenecen, según el plan de estudios de la LCE, a las áreas teórico-metodológico, subespecialización y énfasis profesional.
- Los docentes impartieron clase, por los menos hasta el ciclo julio-diciembre 2007.
- Su formación inicial o posterior pertenece al área de educación.

Las entrevistas fueron grabadas, después se capturaron en un formato especial que permitió la fácil lectura y análisis de categorías, para finalmente, interpretar la información, con los referentes teóricos. En este sentido, se considera que el análisis del discurso como “método y perspectiva en ciencias sociales, permite darle validez a los planteamientos del docente en la entrevista, puesto que es “un medio para llevar a la práctica el lenguaje a modo de eje de comprensión y estudio de los procesos sociales” (Iñiguez Rueda, 2003, 83), lo cual interesa con respecto a lo que para el docente resulta significativo con respecto a su práctica docente. Lo que comparte el docente en la entrevista es un elemento clave en la investigación, pues hará referencia a sus propios actos y subjetividades, pues como afirma Iñiguez, (2003, 87) “la palabra es una forma de acción”

Se realizaron 7 entrevistas, que datan del 6 al 9 de mayo de 2008. No hubo problema para realizarlas, sin embargo, un docente se rehusó a ser entrevistado, pues al pedirselo

preguntó si sería grabado, al saber que tendría que ser así, planteó la posibilidad de contestar un cuestionario con las preguntas de la entrevista, asegurando que las contestaría, pero en el lugar y fecha indicados para la entrevista, el docente en cuestión no llegó a la cita.

Estructura del Trabajo

La estructura de este trabajo de investigación es la siguiente:

El objetivo del primer capítulo es presentar un panorama general del contexto en que se desarrolla el proyecto de investigación “La construcción de la identidad docente en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo”, para ello es necesario considerar algunos aspectos que lo caracterizan y de esta manera, comprender los elementos que han dado su razón de ser a esta Licenciatura.

Primeramente se presenta la coyuntura socioeconómica del Estado de Hidalgo mediante el análisis evolutivo de industrialización, lo cual permitirá conocer la estructura principal que fundamenta la economía del Estado para dar cuenta de qué elementos permitieron conocer su situación actual. Este apartado posibilita reconocer cuál es el escenario de la Licenciatura en Ciencias de la Educación frente al proceso de industrialización, si se considera que “la educación es la base de las estrategias para desarrollo, sin ella, el incremento económico se vuelve inalcanzable en la medida en que la capacidad de la fuerza de trabajo sea apta para la nueva tecnología” (Ortiz Santillán, 2007).

En segundo lugar, se retoma el proceso de cambio que ha sufrido la Educación Superior en nuestro país a partir de la década de los noventa en función de las políticas educativas porque éstas, así como los procesos de descentralización, han servido para el funcionamiento de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo dentro de los

INTRODUCCIÓN

parámetros internacionales que buscan la calidad de la educación, y es por ello que tiene impacto en la Institución.

Posteriormente, se presentan los fundamentos teóricos conceptuales de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, dentro de lo cual se da un recorrido histórico de la UAEH en el que se destacan sucesos significativos, como su creación y los cambios que han definido sus características a través del tiempo, así como sus campus, institutos, escuelas y oferta educativa. Ello abre el paso para mencionar al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, en el que se encuentra la LCE.

En el segundo capítulo se establecen diversos aspectos que conforman la práctica docente de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH a partir de la formación. Para ello es necesario plantear aspectos tales como: formación, metodología, tendencias y corrientes pedagógicas, a fin de tener un marco conceptual que nos permita caracterizar la práctica docente de dicha licenciatura. Este capítulo se estructura de la siguiente manera:

En primer lugar se da a conocer la planta docente de la LCE de la UAEH del ciclo julio-diciembre 2007, considerando el número total de docentes, rango de edad, sexo, y formación. Además se considera el trabajo colegiado que deben realizar en las academias y datos relevantes.

Posteriormente se plantea un apartado acerca de los procesos de formación, desde su concepción hasta los distintos enfoques, modelos y metodologías; asimismo, las tendencias de formación en nuestro país que se identifican a partir de la década de los setenta y los niveles de formación en consideración de los hallazgos de las entrevistas.

En este orden de ideas, aparecen las corrientes pedagógicas: tradicional, escuela nueva y constructivismo, a fin de tener claras las diferencias y características de cada una de ellas; para ello se establecen los puntos de referencia para ubicar la práctica docente de acuerdo a las inclinaciones de los docentes de la LCE. Sin embargo, se trata de explicar la práctica docente desde la Teoría de la Actividad, ya que actualmente las prácticas

INTRODUCCIÓN

dentro de la LCE, se apegan al discurso de las competencias, en este sentido esta teoría es el punto de referencia para entenderlo.

Por último, se abordan las competencias dentro del nuevo discurso pedagógico, a fin de encuadrar la situación de la práctica docente, frente a los nuevos requerimientos del modelo por competencias. A lo largo de este capítulo, se rescataron algunos comentarios de los docentes entrevistados en concordancia con los temas que se están tratando, lo cual permite establecer de manera inicial sus diferentes posturas, opiniones y experiencias, las cuales permiten el análisis de categorías, mismas que se extrajeron de las entrevistas a los docentes de esta Licenciatura.

En el tercer capítulo se plantean los hallazgos en las entrevistas a los docentes de la LCE, en consideración de la construcción de su identidad. La identidad puede entenderse como: “aquel proceso de construcción de sentido sobre la base de un atributo cultural que permite a las personas encontrar sentido a lo que hacen en su vida” (Castells, 2006,16), según este autor, esta construcción se debe a los materiales de la historia propios de la persona, como las experiencias, el territorio y el lenguaje.

Para presentar los hallazgos, se partió de los discursos que los docentes ofrecieron durante este trabajo de investigación, en ellas, pueden apreciarse formas de ver el mundo (específicamente en el ámbito de su desenvolvimiento profesional), significados, intersubjetividades, identidades y vínculos afectivos. Es por ello, que se decidió retomar a Alfred Schütz, desde la fenomenología, para poder dar sentido a lo que los docentes compartieron sobre su práctica.

Dado que los docentes de la LCE, se deben a la normatividad de la Institución y ésta por un lado exige el trabajo colegiado traducido en academias, se presente en la primera parte algunas consideraciones sobre este tipo de trabajo en la Licenciatura. Los docentes de este escenario son en gran número por Asignatura, y a pesar de formar parte de la plantilla docente, se encontraron notables obstáculos en la consecución de estas academias, que, dentro de la construcción de su identidad podrían tener influencia en el trabajo que ellos realizan en el aula, junto con la obtención del reconocimiento de pares y directivos en este tipo de procesos.

INTRODUCCIÓN

La práctica docente no se reduce a lo que ocurre en el aula, tiene que ver también precisamente con estas actividades que como profesor de la UAEH, está comprometido a someterse, sin embargo, parece que lo colegiado se vislumbra más como un requerimiento de gestión más que como una oportunidad de crecer y vencer las problemáticas que se suscitan en la impartición de su asignatura.

El eje de este trabajo de investigación, es la práctica docente, es ella la que da sentido a la producción de este trabajo, de ahí que se planteara como cuestión, qué elementos de esta práctica constituyen la identidad de los docentes. La práctica docente se ve caracterizada según las tendencias de formación que se plantearon en el capítulo anterior, además de los procesos de actualización, de las políticas educativas y del sello propio de las instituciones; sin embargo, las experiencias propias de los docentes, junto con el mundo de intersubjetividades, su habitus y los modelos que se han establecido como ideales son los que finalmente dan cuenta y significado de esas prácticas.

En la segunda parte, se presentan los Procesos Intersubjetivos, dentro de los cuales se abordan los modelos ideales y el estatus. Los docentes de esta Licenciatura, resaltan en sus comentarios la presencia de imaginarios que se presentan como modelos ideales (o no ideales), comentarios tales como, “tuve malos maestros” o “debería ser así”, son los elementos que permitieron vislumbrar estereotipos.

En la tercera parte, se plantean los Procesos de Institucionalización, a partir de los cuales surgen las categorías de individualización y habitus, los cuales se constituyen a partir de dispositivos institucionales, relacionados también con los modelos ideales. La institucionalización en coherencia con el apartado anterior se liga con el establecimiento de los imaginarios.

Finalmente, se aborda la Conformación de la Identidad y el vínculo afectivo, en donde se intenta atar los elementos anteriormente mencionados pero teñidos por un aspecto especial: lo afectivo determina en gran medida el establecimiento del docente en su práctica y con los alumnos. Los docentes en este sentido, parecen priorizar este elemento antes o a la par que los de tipo académico. La relación de los docentes con los alumnos, está encuadrando la construcción del docente de la LCE.

INTRODUCCIÓN

Se presentan posteriormente las conclusiones. Finalmente, los anexos y la bibliografía.

1.1 Coyuntura socioeconómica del Estado de Hidalgo

Historia del desarrollo del Estado de Hidalgo

Comprender la situación actual del estado de Hidalgo requiere puntualizar elementos tales como su proceso de urbanización, desarrollo demográfico y áreas económicas; para lo cual es indispensable hacer un recorrido histórico que nos dé cuenta de cada uno de ellos para comprender los cambios significativos que han marcado y definido la situación económica del Estado, lo cual como primera parte, permitirá contextualizar a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. A continuación se presenta una reseña histórica de Hidalgo a partir de su creación, considerando las actividades económicas que inicialmente fueron la base de su desarrollo.

En los documentos que da a conocer el propio Estado (2007), se menciona que en el periodo comprendido de 1869 a 1910, el Estado inició su vida como entidad, debido a que los distritos de aquel entonces, como Actopan, Huejutla, Huichapan, Pachuca, Tula, Tulancingo, Zimapán, Zacualtipán, entre otros, buscaban independizarse para resolver problemas de manera interna sin tener que recorrer grandes distancias para llegar a Toluca –capital estatal- y resolver situaciones administrativas. Así mismo, la Constitución Política exigía que una nueva entidad contara, como mínimo, con 80 mil habitantes y en ese momento Hidalgo contaba 3 veces más con esa cifra. (SEP, 1997).

Por ello el Estado de Hidalgo quedó erigido el día 16 de enero de 1869, por Benito Juárez García, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos en ese entonces, quien además designó como gobernador provisional al abogado Juan Crisóstomo Doria. Se acordó que la población de Pachuca sería la capital del Estado, debido a que contaba con dinero e infraestructura necesaria. Sin embargo llevó algunos años más la separación de la nueva entidad del estado de México, pues había aún pendientes referentes a cuentas financieras y aspectos burocráticos, debido a su antigua pertenencia a la capital.

Como se puede apreciar en el siguiente mapa, el estado de Hidalgo colinda con Puebla, Querétaro, San Luis Potosí, Veracruz, Tlaxcala y el estado de México. Al principio eran considerados los distritos como municipios, habiendo 11, después 15 y llegando a la

FUNDAMENTOS DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UAEH, DESDE EL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO DE LA DÉCADA DE LOS 90 EN EL ESTADO DE HIDALGO

conformación de 84 municipios, en 1970. Además se consideran 10 regiones geoculturales designadas según sus características geográficas y culturales, éstas son, la Huasteca, la Sierra Alta, la Sierra Baja, la Sierra Gorda, la Sierra de Tenango, el Valle de Tulancingo, la Comarca Minera, la Altiplanicie Pulquera, la Cuenca de México y el Valle del Mezquital y cada una de ellas tiene aspectos distintos que definen en gran medida sus actividades económicas y su producción (SEP, 1997). En consideración con estos antecedentes, es necesario revisar el lado económico de acuerdo con los documentos del Estado (2007).



Imagen 1. Estado de Hidalgo

La economía en los inicios de vida de esta entidad se sustentó primordialmente en la agricultura; los cultivos tradicionales son la cebada, maltera, alfalfa, maguey, rábanos, lechuga, zanahoria, higos, olivos, maíz, trigo, frijol, jitomate, chile, tuna, entre otros. Cabe destacar la gran producción pulquera de los llanos de Apan, abastecedora tanto del mercado interno como el de las entidades circunvecinas y de la capital de la República, a ello se debió la importante red ferroviaria tendida en la zona del altiplano, región en la que se encontraban las grandes haciendas productoras de pulque.

Asimismo la minería desempeñó un importante papel en la economía hidalguense, sobre todo en la comarca Pachuca-Real del Monte, que durante los primeros se destaca por las actividades de empresas mexicanas, inglesas y francesas abarcando un amplio periodo entre 1850 y 1904. El principal producto fue la plata, en menor medida el oro, también el plomo y la

cantera. Los inversionistas norteamericanos intensificaron la explotación hasta 1947. El otro polo de producción minera fue la comarca de Zimapán, al que se aunaron a mediados del siglo XX, las explotaciones de caolines en la Sierra Tepehua y de manganeso en Molango.

Otro de los grandes aspectos que sobresalieron en la economía fueron los textiles, sobre todo en la región de Tulancingo. Para 1954, se da inicio a la construcción de Ciudad Sahagún, enclave de la industria metal-mecánica, establecida como alternativa para el trabajo de los habitantes de la región de los llanos, depauperados a raíz de la decadencia que sufrió la producción pulquera en esos años. (<http://www.hidalgo.gob.mx>).

Estos son los antecedentes de la actividad económica inicial del Estado, a continuación se presentan las áreas económicas potenciales que actualmente se están considerando, según la regionalización de Hidalgo, con respecto a la economía.

De acuerdo a la diferenciación realizada por Tamayo, J. (2003), se pueden identificar tres espacios en el Estado según su actividad económica. La primera es Hidalgo moderno, o sea del altiplano central orientado a la ciudad de México y cuyas regiones son altamente urbanas, con actividad comercial, de servicios e industrial. Esto puede deberse precisamente a la cercanía de Hidalgo con el Estado de México como zona metropolitana, cuyo impacto lo obliga al desarrollo y urbanización.

El segundo es Hidalgo tradicional, correspondiente a las zonas rurales, escasamente integrado al mercado y sin actividad industrial, del que forman parte las sierras Gorda, Central, de Tenango y la Huasteca. Esta última, a pesar de tener una gran extensión muestra carencia de desarrollo, ya que la agricultura no ha sido aprovechada y no existen empresas o industrias que potencien la economía.

El tercero corresponde a la región de Atotonilco llamado Hidalgo en transición, pues a pesar de tener aspectos de Hidalgo Moderno, aún prevalecen características del medio rural, como la agricultura.

Resulta esencial considerar que el estado de Hidalgo contaba en 1995 con 12 localidades urbanas, es decir, localidades con más de 20 mil habitantes y en ellas se asentaban casi 600 mil habitantes. De ellas, sólo Pachuca y Tulancingo eran mayores de 50 mil habitantes. Estas

localidades se diferencian internamente según su base económica, es decir, según el carácter de producción exportable desde la localidad y su región. Un grupo encuentra en la industria manufacturera el soporte de su producción exportable, como Tepeji, Tizayuca, Tulancingo, Sahagún, Tula y Pachuca. Tulancingo, Tula y Tizayuca exportan productos agrícolas o agroindustriales apoyados en la actividad de su área de influencia. Por otra parte, Pachuca exporta servicios de gobierno al resto del Estado.

Las localidades que están más diversificadas en cuanto a sus actividades y ocupación de los habitantes están en mejor posición que aquellas que dependen de un sólo sector o producto. Tales son los ejemplos de Tulancingo y Tula que registran actividad en la agricultura, la industria, los servicios y el comercio, que aparecen en mejor posición que Apan o Ixmiquilpan que no registran actividad industrial significativa. En este orden de ideas es preocupante el caso de Huejutla, población que pese a sus dimensiones no parece contar con otra base económica que no sea la provisión de servicios de comercio a la población y a la débil producción regional.

Actualmente la industria ocupa un lugar importante en el desarrollo del Estado, por lo que es necesario puntualizar algunos rasgos y cifras que nos indiquen el nivel que tiene la misma en Hidalgo. Según el censo económico de 1999 registró 7 253 unidades manufactureras que empleaban a una población de 63 604 trabajadores en el estado de Hidalgo. La industria hidalguense tiene presencia en las localidades del sur del estado, lo cual puede entenderse por su cercanía a la metrópoli. Es notoria la concentración espacial de la actividad industrial manufacturera. En términos de ocupación, cinco municipios concentran casi 60 por ciento esta actividad (Tamayo, J., 2003), estos datos reafirman el fuerte impacto de la cercanía con el Estado de México, así como permiten reconocer la fuerza industrial en esta región del Estado.

Las concentraciones de actividad industrial manufacturera, medidas en términos de personal ocupado, definen algunas –cuencas- de actividad. En el Estado se distinguen 4 principales (Tamayo, J., 2003). La primera se crea alrededor del eje Tepeji-Tula con 854 unidades y 17.5 miles de trabajadores. La segunda se despliega alrededor de Pachuca y alrededor de Tizayuca en el sur, con un registro de 1 644 unidades y 18.5 miles de trabajadores. La tercera se localiza al oriente del Estado, en la región de Tulancingo y cuenta con 946 unidades y 7.3 miles de trabajadores. Al sureste se localiza el parque industrial de Cd. Sahagún, la cual registra 290 unidades y 5.6 miles de trabajadores. Como puede apreciarse la más importante corresponde a

la de Pachuca y Tizayuca por su vinculación económica con el Estado de México, la de menor número es la de Cd. Sahagún, mientras que no se menciona en este rubro el norte del estado.

Las actividades económicas de cada región impactan el movimiento poblacional, es por ello que a continuación se abordarán el proceso de urbanización y el desarrollo demográfico, a consecuencia de otros elementos que se considerarán a nivel del país.

La crisis económica de los años 80 y el terremoto de 1985 afectaron en gran medida a la Ciudad de México, de tal modo que lo que no lograron las políticas territoriales fue posible gracias a la crisis: impulsar la descentralización, no sólo en cuestión gubernamental, cuyo punto se abordará más adelante. México sufrió grandes cambios debido al estancamiento económico, lo que ocasionó que el modelo que prevalecía en ese entonces, apegado a la sustitución de importaciones fuera suplido por el neoliberal (Ortega Urita, E., 2008), lo que significaría de manera general la ampliación de los mercados internacionales y la apertura de las fronteras. Al entrar nuestro país en este contexto se hizo necesaria la reorganización de su estructura social y económica; en este sentido, las reformas en las políticas públicas fueron necesarias, pero de manera local.

Lo anterior implica, como ya se mencionó, un proceso de descentralización, pues los asuntos políticos en materia de educación, salud y economía se tratarían de manera local, según las características y necesidades de cada estado y permitiría mayor libertad en la toma de decisiones para el diseño de políticas públicas; así es como los estados comienzan a ocuparse de manera autónoma en estos temas.

Paralelo a esta situación, el estado de Hidalgo fortaleció un sistema de ciudades (Ortega Urita, E., 2008), pero además ocurre que la Ciudad de México se expande hacia el territorio del Estado. Algunas ciudades alcanzaron su importancia de acuerdo a su nivel de industrialización, como Pachuca, Tizayuca y Tulancingo, que atrajeron a habitantes de otros lugares por las oportunidades de empleo y su asentamiento en las orillas de las mismas, que a la larga han resultado un problema, pues actualmente se enfrentan a problemáticas tales como los cinturones de marginación y pobreza, delincuencia y movimientos migratorios.

La región donde es más visible esta situación es la de Tizayuca, pues no falta mucho para que este municipio quede adosado a Pachuca, así como con el estado de México, lo que ha llevado

a considerar el sur de Hidalgo dentro del área metropolitana del Distrito Federal, cuyas implicaciones son la extracción de agua del subsuelo de esta región de Hidalgo para cubrir la necesidad de los capitalinos (SEP, 1997).

Aunado a esto existen problemas relacionados con la población, como el incremento excesivo de la misma. A continuación se presenta un panorama del desarrollo demográfico que ha sufrido el estado de Hidalgo.

El informe realizado por Tamayo, J., (2003), ofrece una serie de datos que posibilitan el análisis del impacto del desarrollo económico en los aspectos poblacionales, en este apartado se dan a conocer los más importantes y significativos; por ejemplo, cómo la industria al generar empleo causa la migración de los habitantes del Estado a las ciudades más importantes, además cómo parte del territorio hidalguense es considerado ya parte del área metropolitana del Estado de México.

En la década de los 80 la población hidalguense se incrementó en gran medida al pasar de 110,351 habitantes en 1980 hasta 201,450 habitantes en 1990. Actualmente Pachuca es considerada una zona metropolitana que abarca los municipios de Pachuca y Mineral de la Reforma cuyos límites parecen perdidos, pues en estos últimos años los municipios han quedado adosados. La población en el año 2000 ascendió a 287,431. Siguiendo a estas poblaciones encontramos a otras ciudades que también han ido en ascenso en el aspecto del crecimiento de su población, como Tulancingo que tuvo un crecimiento modesto de 1980 al 2000 de 77% en estas décadas. Con el surgimiento del sistema de ciudades en el Estado de Hidalgo, en 1980 cinco poblaciones rebasaron los 15,000 habitantes: Tepeji, Tula, Actopan, Apan y Cd. Sahagún.

Es importante destacar el caso de Cd. Sahagún, la cual fue una ciudad planeada e impulsada por el estado con la construcción de los talleres para la fabricación de carros de ferrocarril. En 1990 se añadieron al sistema urbano las ciudades de Huejutla, Ixmiquilpan y Mixquiahuala. Para 1995 se agregó la población de Tezontepec. En el año 2000 otras tres poblaciones superaron los 15,000 habitantes que fueron Zacualtipán, Progreso y Cuatepec. Ciudad Sahagún experimentó un fuerte revés económico al cerrar los talleres de ferrocarriles a mediados de los noventa, lo que provocó que su población disminuyera de 1995 al año 2000 en más de 50%, ya

que para el año 2000 no superaba los 15,000 habitantes, esto debido a los movimientos migratorios al extranjero.

La expansión metropolitana de la Ciudad de México se reactivó en la década de los 90. Esto ocasionó que continuara su expansión territorial, incorporando a partir de 1995 al municipio de Tizayuca. Para el año 2000, este municipio tenía una población de 46,344 habitantes, formando parte de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Otra ciudad que tiene lazos económicos muy fuertes y que en un futuro cercano se incorporará a esta gran urbe es Tepeji del Río.

La consolidación de estas ciudades ha significado una evolución económica, social y política en el Estado; sin embargo, es necesario impulsar el desarrollo regional integral para no fragmentar el progreso del Estado e impulsar según la capacidad en potencia de los 84 municipios.

En relación a cada aspecto considerado en este apartado, podemos concluir con que el desarrollo del Estado se funda en las actividades económicas, actualmente la industria resulta ser esencial, y tienen consecuencia en los procesos de urbanización y demografía, así como en las políticas públicas que surgen de acuerdo a las necesidades que se van suscitando en cada región del Estado.

1.2 La Educación Superior en México: la década de los noventa

El análisis de la situación actual de la Educación Superior en nuestro país requiere la consideración de diversos elementos que la constituyen y reconocer el desarrollo de cada uno de ellos a lo largo del tiempo, así como del impacto que ha tenido en los distintos estados del país y por ende, en sus universidades. Estos tienen que ver con diversas políticas del ámbito internacional en materia de educación que se han establecido de acuerdo a las decisiones que se han tomado y que han tenido influencia en las reformas internas. Es por ello que se comenzará por puntualizar el producto del análisis que ya se ha realizado en este ámbito.

Luengo González, E. (2003) se dio a la tarea de analizar la educación superior en nuestro país, este lo remonta a los años 70 y presenta una reseña de los hechos que la han marcado a través de las décadas siguientes; este apartado se inclina por la década de los 90, por lo que a continuación se presentan las condiciones más importantes que determinaron la Educación Superior que ha llegado a nuestros días.

En este sentido es necesario considerar que a partir de la década de los 80 el país inició un proceso de transición debido al impacto de la política neoliberal, como se mencionó en el apartado anterior; esto provocó que se hiciera necesaria la reestructuración del país en todos sus ámbitos mediante la aplicación de políticas que modificaran el funcionamiento de la sociedad en el nuevo escenario que se avecinaba. En materia de educación el Estado se convirtió en un evaluador de la educación, relegando su función anterior de proveedor (Elliot, John, 2002).

Posteriormente, la década de los 90 se caracterizó, entre otros aspectos, por la introducción de organismos que acreditaran este nivel de educación, es por ello que se inicia la Acreditación de las Instituciones; esto tiene su antecedente en la evaluación de las instituciones en los últimos años de la década de los 80. En el año de 1992, la Acreditación de las Instituciones nace y se dirige desde sus inicios a las instituciones privadas por medio de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) (Luengo González, E. 2003;10). Este aspecto correspondería a una política educativa en la que se hace fuertemente visible las

nuevas funciones que ejerce el Estado con respecto a la educación: la evaluación y acreditación.

Asimismo, en el año de 1991 aparecen los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, cuyo fin fue la evaluación de los programas académicos de este nivel, verificando su pertinencia, ventajas y desventajas; en el año 2000 esto da un giro y se busca la Acreditación de los Programas Académicos, para lograr el reconocimiento de estos ante el público y defender su calidad. Para ello se creó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

También se establece la Acreditación de los Programas de Posgrado en el año de 1992 por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), para el fortalecimiento de las instituciones y sus programas en busca de la calidad y reconocimiento al constituirse el padrón de posgrados de excelencia; lo cual trae consigo de manera implícita, el manejo de recursos para la realización de proyectos que dentro de ellos se establezcan, así como la evaluación de cada elemento constitutivo del posgrado.

Es evidente que cada componente referente a la educación superior se volvió blanco de evaluación al buscar la calidad, eficiencia y eficacia, como una manera de controlar el destino de las universidades, sobre todo porque la fijación de metas y objetivos la establece el Estado. Pero otro aspecto relevante en este escenario es la aparición de universidades de carácter privado que contrarresta el sentido y el lugar de las públicas.

Para conseguir la calidad de la Educación Superior se requirió la constitución de un organismo para la asignación de recursos en miras hacia el cumplimiento de proyectos universitarios que tuvieran metas bien establecidas y fueran pertinentes, es así como surge el Fondo para Modernidad de la Educación Superior (FOMES). Esto supone no sólo el cambio de la estructura y de los procesos de las universidades e instituciones de Educación Superior, sino los recursos que permitieran mejorarlas en otros aspectos, como el renombre y su posición frente a otras universidades.

En el año de 1994 se funda el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), que tiene como objetivo la aplicación de Exámenes Generales de alumnos, como son los de ingreso a

bachillerato, licenciatura y egreso de la misma. Pero no sólo los alumnos se establecían como sujetos a la evaluación, pues también se inicia la evaluación al personal académico en búsqueda de estímulos, al concursar y valorar la eficiencia, la formación y actualización académica y desempeño. Para ello, se cuenta con el Sistema Nacional de Investigación (SNI), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y las becas por parte del CONACYT.

Por ello resulta necesario considerar el papel que tiene el profesor en el escenario de estas políticas, pues aunque es innegable su existencia y quehacer en el ámbito de lo educativo y un agente vulnerable directamente a las políticas educativas, no aparece como un sujeto dinámico, “prometedor de cambios y mejoras, sino un instrumento a racionalizar, dirigir, controlar, pues, en caso contrario, podría convertirse en aguafiestas de las aspiraciones de redención de los proyectos de reforma” (Escudero, J., 1999;270). En este orden de ideas el mismo autor declara que las reformas en torno a los profesores, entendidas en este contexto como las políticas educativas, tendrán más valor en cuanto puedan representar “catalizadores de ideas y movilización de nuevas prácticas”.

Es por ello que el replanteamiento del papel del profesor en este contexto no debe limitarse al de mediación, sino alcanzar la conciencia de un papel de artífice y constructor de cambio, así como el reconocimiento de las condiciones sociales en que se haya inmersa su práctica y aspectos relacionados con el contexto profesional y laboral de su profesión (Escudero, J., 1999), esto sin duda nos orilla a profundizar en el impacto de las políticas en materia de educación que desde el ámbito internacional se reflejan en el nacional, y en alcances rotundamente amplios, en las prácticas de los profesores.

Como puede apreciarse, lo anterior hace referencia a procesos que tienen que ver en el escenario interno del país; en un contexto macro la Educación Superior en México ha tenido que someterse también a la Evaluación internacional o reconocimiento internacional de la certificación profesional, dado que se ha requerido para el reconocimiento internacional de los procesos de cambio.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), realizó dos evaluaciones de la Educación Superior y la investigación científica en México. Asimismo, en el 2000 también se implantó la Regulación de las profesiones para la valoración del ejercicio de la profesión.

Con estas evaluaciones y la acreditación, según Mendoza Rojas, J. (1993):

“Se pretende por un lado, garantizar la calidad académica de las instituciones o programas de nueva creación y, por otro, brindar incentivos para el mejoramiento de los programas existentes, propiciar la retroalimentación, brindar asesorías, informar al público sobre el estado de las instituciones y los programas, etc”

Respecto a estas consideraciones Kent Serna, R. (1993) menciona que la introducción de la calidad, evaluación y acreditación “implica, en muchos aspectos, una revolución en el terreno de la Educación Superior”, lo cual nos llevaría a preguntarnos el sentido que desde el inicio se dio a estos aspectos y qué decisiones se plantearon en relación a ellos, para comprender las perspectivas que alumnos y maestros que se involucran en estos procesos tengan de los mismos.

Estas políticas de evaluación han tenido diversos resultados en las instituciones; se han hecho modificaciones a su estructura para su mejora, sin embargo han sido superficiales y en su funcionamiento interno se han quedado estáticas. Los retos en este sentido, corresponderían a comprender de manera profunda por qué es necesario el cambio y también el significado de calidad que se esté empleando como punto de partida para plantear necesidades, pero sobre todo, es fundamental el replanteamiento del significado de la educación.

Lo anterior implicaría la autorreflexión de los miembros de la institución, quienes la conforman y que por supuesto, también están sujetos a la evaluación y acreditación. Esto provocaría retomar el trabajo en colaboración y el consenso de manera que los cambios que se vislumbren estén claramente definidos y tengan objetivos a alcanzar. No sólo se hablaría de una evaluación externa, sino de una interna en la que a los miembros no les parezca un proceso extraño, sino al contrario, se sientan familiarizados y puedan involucrarse de manera responsable en los

procesos educativos, no por requerimiento, sino por convicción hacia las metas que las instituciones se han planteado.

Luengo González, E. (2003) reflexiona sobre las implicaciones de estas evaluaciones, tanto positivas como negativas, rescatando por ejemplo la cultura de evaluación que se ha construido, así como la meta de alcanzar la calidad y funcionar con eficiencia. Sin embargo aún queda por trabajar en la secuencia de los procesos de evaluación ya que si bien, la evaluación arroja información y hace visibles aspectos positivos y negativos de la institución, muchas veces no se alcanza el grado de reflexión en la toma de decisiones para saber exactamente qué medidas deben tomarse y cómo se introducirán en las instituciones.

Lo cierto es, que si bien esta década de la Educación Superior se ha visto inmersa, junto con sus miembros, en una cultura de evaluación, el ambiente ante estos procesos aún son de tensión y llevan consigo una serie de procesos administrativos que obligan a los miembros a cumplir con tareas extra exigiendo un compromiso amplio, no sólo en su quehacer profesional, sino en los de gestión.

Así se afirma que: “la relación entre los gobiernos, las universidades y la sociedad, en la cual juega un papel importante la evaluación, junto con procesos de acreditación” (Mendoza Rojas, J. 1993), es decir, los procesos que se están realizando en materia de las instituciones de Educación Superior no se encuentran aislados ni de la realidad social, de las necesidades, ni de la comunidad en general, pues es esta última la que otorga también legitimidad. Es por ello que para el estudio del caso de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), se hizo necesario plantear en el apartado anterior la situación del Estado en materia económica y social.

Este es el antecedente principal de la Educación Superior de la década de los 90, sin embargo, será necesario considerar otros aspectos que la han configurado en estos años y que han contribuido en su desarrollo, de este manera se comprenderá el impacto de ellos en las instituciones y de manera más específica los procesos que tienen su lugar en el aula y en cada unos de sus actores.

Es así que puede hacerse mención de otras transformaciones que han sufrido diversos elementos constitutivos de la Educación Superior y que han significado la transición a nuevas

etapas de su desarrollo en nuestro país. Como señala Luengo González, E. (2003), los rectores se dirigen hacia la gerencia de las instituciones y en la búsqueda de reconocimientos mediante la asesoría en materia de financiamiento, planeación y desarrollo institucional que permitan el crecimiento de las mismas.

Otro tema importante tiene que ver con el trabajo que lleva a cabo CONACYT en colaboración con el Sistema Nacional de Investigación SNI, quienes atienden de manera más pronunciada las evaluaciones, decisiones de desarrollo y el financiamiento, lo cual ha potenciado la investigación en nuestro país con la posibilidad de ampliar el campo de conocimiento en educación. Asimismo las perspectivas acerca de los roles y funciones de los sujetos que la constituyen han dado un giro; con respecto a los alumnos se tiene la imagen de clientes individuales cuya cultura gira en torno a la inversión al capital humano; en términos generales las aspiraciones se transforman y se modifica la relación sociedad-universidad.

El gobierno federal se ha involucrado de manera más estrecha en la organización de la evaluación; se ha preocupado por proponer cambios a las instituciones y el financiamiento lo ha tornado selectivo, de acuerdo a las mejores propuestas en proyectos y los resultados que presentan las instituciones en sus evaluaciones. El gobierno estatal ha regenerado su influencia en los programas de financiamiento. Además la asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) participó de manera más fuerte en el diseño de políticas que rigen a la Educación Superior, pues se ha convertido en el aparato de legitimación principal.

Las tendencias de la Educación Superior

Como ya se mencionó, la Educación Superior en la década de los noventa se caracterizó por la serie de evaluaciones de las que este nivel fue objeto. Numerosos organismos internacionales se encargaron de evaluar externamente a nuestro país en materia de educación, como el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE), el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); además se recibieron recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL).

Las puntualizaciones que se hicieron al respecto tenían que ver con el paralelismo de la educación junto a las estrategias del libre mercado; la promoción de la privatización de las instituciones tomó fuerza, así como las políticas educativas que fijaran el desarrollo económico y la equidad. El aspecto económico se conjuga con las nuevas políticas educativas, lo cual aparece como un factor relevante en esta etapa, sin embargo, las posturas son distintas. Luengo González, E. (2003), aclara que la reorientación de las reformas educativas se fundamentan en la UNESCO, en consideración con la calidad, pertinencia e internacionalización¹. Los planteamientos de estos organismos internacionales han sido tomados en cuenta para las nuevas políticas de la Educación Superior de América Latina; en este sentido, la ANUIES juega un papel primordial, ya que en nuestro país es esta institución la que media la información que aparece de manera externa y busca adecuarla al escenario de las instituciones de Educación Superior de nuestro país.

Dado el impacto de los organismos internacionales, se han encontrado similitudes entre varias universidades de América Latina que corresponderían a las tendencias adoptadas de acuerdo al impacto que las evaluaciones externas y sus propuestas han dirigido las políticas educativas de estos países. Estas tendencias (Luengo González, E., 2003) son: universalización de la Educación Superior, debido a la gran demanda de estudiantes; nuevo esquema de financiamiento, de acuerdo a las estrategias del manejo de los fondos; los sistemas de evaluación, acreditación y rendición de cuentas, encaminadas hacia el logro de la calidad en los procesos educativos (que correspondería a otra política educativa), así como de investigación; reforma de los contenidos para que los egresados tengan un lugar en el mercado laboral. A este respecto, Mendoza Rojas, J. (1993) menciona que:

“Hablar de calidad educativa, en sí mismo dice poco. El concepto en sí mismo es alusivo y elusivo: alusivo porque hace referencia a un valor, a una cualificación, a un juicio axiológico. Elusivo porque no aborda los atributos del objeto de una manera inequívoca y universalista”.

¹ El autor los explica de la siguiente manera: calidad entendida multidimensionalmente: calidad del personal docente, de los programas académicos, de los estudiantes; pertinencia como el modo como la universidad responde a las necesidades económicas, sociales y culturales de su entorno; e internacionalización entendida tanto en lo que significa el carácter universal del conocimiento como los actuales procesos de integración económica.

Es por ello que un obstáculo se ha presentado al interpretar, desde los diversos escenarios de las instituciones, el sentido y significado que la calidad tiene para cada una de ellas. Por lo anterior, Latapí, P. (1994), precisa la necesidad de comprender el concepto de calidad como la convergencia de los cuatro criterios que suelen servir de referencia para evaluar el desarrollo de la educación: relevancia, eficacia, eficiencia y equidad. Estos referentes permitirían llegar al consenso y de ahí establecer las medidas pertinentes que permitan abarcarlos y alcanzar la calidad, no sólo de manera cuantitativa, sino cualitativa.

Por ello, la ANUIES ha hecho énfasis en la importancia que tiene la información en el logro de la calidad de las funciones sustantivas de las instituciones, pues afirma que de lo contrario “la falta de información, confiable y válida, es un problema que dificulta cualquier proceso de mejora porque entorpece el análisis, limita la evaluación y confunde el propósito de las políticas y programas institucionales” (ANUIES, 2000).

Según Luengo González, E. (2003) la última tendencia es actualmente la más relevante dentro de las reformas universitarias, pues se indica el replanteamiento constante de los programas y su coherencia con el mercado laboral, así como las posibilidades dentro de los requerimientos internacionales; según el autor, el perfil de egreso y los fundamentos de los planes de estudio en general deben sujetarse a los cambios y las necesidades que se presentan, sobre todo en el ámbito de lo económico.

De manera implícita a estos cambios, se puede afirmar que los procesos de gestión y administrativos han jugado un papel primordial, apegándose a las situaciones políticas y sociales, pues las instituciones de Educación Superior no pueden permanecer estáticas; al contrario, deben estar en la búsqueda constante de modelos de funcionamiento que las mantengan al día.

La descentralización de la Educación Superior: otro factor de relevancia

El proceso de descentralización que ha vivido el sistema de Educación Superior en nuestro país debe considerarse como otro eje interesante de análisis que nos permite comprender qué ha impactado primordialmente a este nivel en la toma de decisiones y su desarrollo. La

descentralización, entendida como “transferencia del poder central o federal a las colectividades regionales (estados, provincias, departamentos, municipios, según el país que se trate)” (Calvo Pontón, B. 2003), se consideró como una estrategia política de modernización, que terminara con las estructuras burocráticas y conduzca de una forma más eficiente a las instituciones con miras al alcance de la calidad.

Según Calvo Pontón, B. (2003), la descentralización se puede entender de dos formas en el ámbito de la educación: la primera, de acuerdo a la ideología neoliberal y la segunda, la que se refiere a la democratización de los procesos educativos.² El primero, apunta el funcionamiento del sistema educativo bajo los parámetros del libre mercado, enfocados en la competitividad la cual se establece por la autonomía de las instituciones. Pretenden que los servicios educativos sean de buena calidad y el uso de los recursos de manera adecuada. Otro punto característico de esta postura es que buscan la municipalización del sistema educativo, es decir, el municipio es responsable de la administración y financiamiento de la educación en su gobierno.

Con respecto al subsidio de la educación, los padres de familia así como los alumnos tienen la oportunidad de elegir la escuela de la cual prefieren sus servicios educativos, es decir, ellos se encuentran en la posición de clientes que comprarán servicios; esto ha influido crecientemente en la privatización de las instituciones, lo cual por un lado podría dar cobertura de Educación Superior a más aspirantes y exigiría a los sistemas de educación pública colocarse a niveles altos de calidad que los hagan convertirse en instituciones codiciadas.

La segunda perspectiva también plantea respecto a la institución educativa que la descentralización “es la transferencia del poder central, en tanto éste es repartido” (Pontón Calvo, B. (2003); se habla de la participación social y la autonomía por parte de todos los miembros de las instituciones desde el ámbito escolar hasta el de la comunidad para atender la parte académica y administrativa.

² A pesar de ello, la autora reconoce que “ambas posiciones plantean cuestiones comunes —la eficiencia para mejorar la calidad, el énfasis en la autonomía escolar, la escuela como centro de atención, la participación social— sus fundamentos y connotaciones ideológicas y políticas son profundamente diferentes”. Calvo Pontón,

Desde esta postura, la toma de decisiones es muy importante no sólo para obtener buenos resultados, sino por su relación con las políticas educativas, para su asimilación, comprensión, ajustes y diseños que estén en congruencia con la realidad; pero que también pongan en tela de juicio los contenidos, la profesionalización de los docentes y el buen uso de los recursos destinados a lo educativo.

En la década de los noventa la descentralización dio pauta a importantes cambios en cuanto a las estructuras educativas, pues significó una fractura en los sistemas burocráticos vistos desde la división del poder y la autoridad; esto desencadenó que las relaciones entre los miembros de las instituciones cambiaran; la nueva articulación entre ellos, la toma de decisiones en conjunto y la participación se atrajeron con esta nueva política en la organización, gestión y funcionamiento.

Este proceso no ha sido fácil, desde luego, ha encontrado a su paso obstáculos y conflictos desde las grandes organizaciones hasta los ámbitos más específicos; los individuos que tenían arraigada una cultura burocrática con resistencia al cambio y que vieron sus intereses perdidos; las instituciones que no pueden subsidiar sus gastos por la separación entre lo federal y estatal han propiciado el avance desequilibrado y en estado de desigualdad de las instituciones educativas, lo cual pone en peligro el carácter gratuito de la Educación Superior.

Pero aunado a ello, esta problemática también se traslada a los aspectos pedagógicos, como son: “la falta de equipos técnicos y profesionales en ciertos niveles, dando lugar al avance desigual, especialmente en lo concerniente al diseño de política educativa regional, a la elaboración del correspondiente material didáctico, a la profesionalización de los docentes, a las formas de monitoreo, supervisión y evaluación de la educación”³ (Calvo Pontón, B. 2003), todo esto está relacionado evidentemente, con el presupuesto que marca la diferencia de región a región, así como la falta de experiencia de las autoridades de las instituciones superiores para manejarlas adecuadamente.

En este orden de ideas, Martínez Rizo, F. (2002) expresa:

³ Además se hace mención del aspecto sindical, en el que las formas de negociación con los gobiernos estatal y federal se han modificado a partir del cambio en la construcción de las relaciones.

“La descentralización educativa ha sido estudiada como un fenómeno institucional- administrativo, sin embargo, es algo mucho más complejo pues se dejan fuera algunas variables que en su conjunto nos plantean una visión general del problema, tal es el caso del ámbito económico, político y social de lo regional”.

Es por ello que se advierte la necesidad de ampliar la visión acerca de la descentralización, a partir de cómo se vive en cada institución y, a su vez, considerar el contexto de cada región de manera que pueda entenderse la respuesta del sistema en torno a sus oportunidades, obstáculos y alcances.

El nacimiento de la descentralización parece estar fundada en una postura de organización e independencia para la toma de decisiones y aunque aún falta mucho por hacer, se puede hacer alusión a algunos cambios importantes que han determinado en gran medida la educación de este nuevo siglo, como por ejemplo, los cambios organizativos que se han puesto en marcha para el funcionamiento, lo cual se ha logrado en algunas instituciones, pero que al mismo tiempo encuentra nuevos retos en su desarrollo.

Como puede apreciarse, la descentralización no sólo tiene su impacto en los procesos administrativos y de gestión, sino en las relaciones que se establecen entre los miembros de las instituciones quienes se están apropiando de otras formas de llevar a cabo sus funciones; de tomar decisiones y resolver los problemas, sin embargo hay aún detalles que tienen que superarse en torno a la participación y consideración activa de cada actor, pues el funcionamiento de la institución y los logros que puedan alcanzarse dependerán de ellos de manera determinante.

Además la importancia que se ha dado a los planes de estudio y sus diseños a la vanguardia, y el establecimiento de relaciones participativas y horizontales, son algunos puntos fuertes que han beneficiado a este sistema. Se puede hablar además del peso que se ha dado a la investigación y su vinculación con la docencia; la propuesta de diversos proyectos de mejora de la institución y las revisiones constantes a cada elemento de la misma, lo que la hace ver de manera holística y no fragmentada. Asimismo, la cultura de evaluación que se ha impulsado ha

determinado el carácter de este nivel de educación aunque con ciertas limitaciones, como ya se comentó anteriormente.

Estos dos apartados se consideran en su conjunto el punto de partida para el siguiente, el cual hace referencia a los fundamentos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Por un lado, al considerar la coyuntura socioeconómica de Hidalgo puede vislumbrarse la situación y los retos de la educación superior en torno a las necesidades y potencialidades del estado, y por otro, tener en cuenta las políticas de educación superior que la imperan actualmente permite reconocer las metas a las cuales se dirige el ámbito educativo, así como planteamientos que requieren un análisis más profundo para la toma de decisiones.

Puede afirmarse que los cambios sociales del país, así como los del estado a los cuales se hace referencia estén en relación directa con las políticas en materia de educación que se presentaron en las últimas décadas con los procesos de descentralización y que están en correspondencia a los requerimientos económicos del mercado que se hacen visibles desde el ámbito internacional, los cuales buscan responderse con el Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, que en este caso se considerará, y de manera específica con la práctica docente que ahí tiene lugar.

1.3 Fundamentos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Para el análisis de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) se hace necesario realizar un bosquejo histórico de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). En el estado de Hidalgo existen una serie de Instituciones de Educación Superior, entre ellas se encuentra la UAEH que es la institución de educación superior más antigua y cuyo desarrollo es paralelo al del Estado y a su proceso de industrialización.

Los apartados anteriores nos permitieron vislumbrar los aspectos más importantes del Hidalgo en cuanto a su desarrollo económico y su estado económico en la actualidad, por otra parte se presentó el desarrollo de las políticas educativas en nuestro país a partir de la década de los 90, por lo que resulta necesario empatar esos momentos con la historia de la Universidad del Estado.

Su historia se divide en cuatro etapas (www.uaeh.edu.mx): la primera que va de 1869 (año en que queda erigido el Estado) a 1911; en este periodo se funda la escuela en el mes febrero de 1869 con el nombre de Instituto Literario de Artes y Oficios, gracias a algunos intelectuales que representaban un grupo dominante integrado por Agustín Cárdenas, Miguel Varela y Marcelino Guerrero, que le permitió al entonces gobernador Juan C. Doria considerar a este instituto un organismo oficial y lo inauguró el 3 de marzo de ese año. Ello implicó que el Estado pudiera competir con la Ciudad de México ya que en ese tiempo eran pocas las instituciones de educación superior en el país, pues sólo los estados con mejor economía contaban con estas instituciones.

La creación de esta institución significó un proyecto político, en consecuencia de la reciente constitución del estado; así como una alternativa para la cohesión de la población y la formación de profesionales para la potenciación de la economía en las actividades que en ese entonces predominaban.

La escuela funcionó en una casa alquilada en los primeros años, pero en 1875 se trasladó a un edificio que fue hospital, fundado en 1725 y abandonado por los juaninos en 1836; hoy este lugar es el Edificio Central y se localiza en la calle de Abasolo en la ciudad de Pachuca. Es importante destacar que en este edificio actualmente se encuentran las oficinas de la rectoría de la universidad y otras de tipo administrativo.

En esta época, según Ballesteros García, V. (1998), en el Instituto Literario del Estado se ofrecían los cursos de Gramática Latina, Francés, Gramática Castellana, Lógica e Ideología, Geografía, Matemáticas, Dibujo Natural y Escritura; y se ofrecían además las carreras profesionales de Agrimensor, Mecánico, Minero, Agricultor, Veterinario, Farmacéutico, Comerciante, Maestro de Obras y estudios preparatorianos para Medicina y Abogacía.

En 1872 el Instituto elaboró su primer reglamento en base a la filosofía positivista pues el modelo en el que se basó fue obra del primer grupo de positivistas mexicanos. Este plan retomó los mismos lineamientos que el Dr. Gabino Barreda instituyó como norma en el “Reglamento de la Ley de Instrucción Pública del 14 de enero de 1878”. “Prueba de esa inicial influencia es el lema de “Amor Orden y Progreso”, que aún continúa siendo la divisa de la Institución” (Ballesteros García, V., 1998).

En 1878 se pronunció la primera Ley Orgánica de Instrucción Pública del Estado de Hidalgo, según la cual el Instituto impartirían estudios de preparatoria para carreras como Ingeniero Topógrafo, Ensayador de Metales, Ingeniero de Minas, Abogado y Médico, fundamentándose en los planes de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria con el fin de que los egresados pudieran continuar sus estudios en las escuelas superiores en la capital del país. El 20 de mayo de 1890 el gobierno del estado puso en vigor un nuevo reglamento interno que derogaba el de 1872, en el que se otorga el nombre oficial de Instituto Científico y Literario del Estado de Hidalgo (ICLA).

La segunda etapa corresponde al periodo de 1911 a 1925; en ella la institución estuvo a punto de ser clausurada a consecuencia de la tensión vivida por la revolución. A partir de la Revolución Mexicana se dieron varios cambios, por ejemplo, en 1921 se incorporaron otras escuelas a esta institución y se denominó Universidad de Hidalgo. En 1925 recuperó

nuevamente el nombre de Instituto Científico y Literario. Esta etapa del país incitó cambios en la estructura de la sociedad y en la visión de desarrollo de Hidalgo.

Ello provocó que se presentara un momento de maduración para la institución. En los años 40 se ofrecieron estudios profesionales en Medicina, Derecho e Ingeniería y es en el año de 1948 cuando la institución adquiere autonomía. En el gobierno de Adolfo López Mateos se crearon diversas universidades en el país; la población estudiantil que demandaba la educación superior se incrementó a tal punto que el 24 de febrero de 1961, la XLII Legislatura Local promulgara el decreto número 23 que creó la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Es así que se inicia la cuarta etapa (1961 a 2007), en la cual la Universidad ha experimentado cambios importantes que se caracterizan por el crecimiento y expansión de sus funciones sustantivas. En 1998, según el Informe Rectoral de la UAEH en el 2000, ofrecía 14 programas de licenciatura; en el 2000 eran 28 (ANUIES, 2008) y para 2006 la oferta es de 43. Lo anterior significa un aumento del 153% de la oferta educativa en dicho nivel; la Licenciatura en Ciencias de la Educación, creada en el año 2000, encuentra su origen dentro del importante crecimiento que experimentó la UAEH en el lapso señalado.

Como puede apreciarse esos cambios implicaron el impacto de las nuevas políticas educativas que en el apartado anterior se mencionaron. La UAEH vivió la transición del Estado educador al evaluador; con el tiempo ha logrado su expansión, la creación de programas educativos que buscan la calidad, y la formación de profesionales que puedan ser partícipes en las distintas ramas de la economía del Estado.

Es por ello que se hace necesario referir la constitución de esta universidad. Según la ANUIES (2007), las Instituciones de Educación Superior (IES), “cuentan con estructuras organizacionales, normas y sistemas de gobierno que favorecen un funcionamiento eficiente, y congruente con su naturaleza y misión”, además remarca que:

“Mediante un cuidadoso proceso de planeación y reforma organizacional, las IES han simplificado y compactado sus estructuras, dando lugar a diversas formas de organización académico-administrativa que hacen posible un funcionamiento adecuado (departamental, matricial o divisional) en función de

FUNDAMENTOS DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UAEH, DESDE EL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO DE LA DÉCADA DE LOS 90 EN EL ESTADO DE HIDALGO

su vocación, misión y características propias (campus único o múltiple, tipos y niveles de formación y funciones que desarrollan)”

Con respecto al punto anterior, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo tiene al alcance de la sociedad hidalguense los siguientes institutos (ubicados en la ciudad de Pachuca, Hgo., a excepción de los mencionados), campus (ubicados en las poblaciones a los cuales se hace referencia en su nombre) y escuelas (ubicadas en la ciudad de Pachuca, Hgo., a excepción de la mencionada), que se presentan en la siguiente tabla.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO		
ESCUELAS	CAMPUS	INSTITUTOS
Preparatoria 1	Actopan	Instituto de Artes (Ubicado en Mineral del Monte, Hgo.)
Preparatoria 2 (Ubicada en Tulancingo, Hgo.)	Cd. Sahagún Huejutla	Instituto de Ciencias Agropecuarias (ICA)
Preparatoria 3	Tepeji del Río	Instituto de Ciencias Básicas e Ingeniería (ICBI)
Preparatoria 4	Tizayuca	Instituto de Ciencias Económico Administrativas (ICEA)
	Tlahuelilpan	Instituto de Ciencias de la Salud (ICSa)
	Zimapán	Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu)

Cuadro 1. Escuelas, campus e institutos de la UAEH.

Para la creación de la oferta educativa se realizan los estudios de Pertinencia y Factibilidad por parte de la Dirección de Educación Superior, a fin de apegarse a las características y necesidades propias del estado de Hidalgo que den razón de ser a cada una de ellas (la oferta educativa puede consultarse en el Anexo I).

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu)

Como ya se mencionó, el 3 de marzo de 1961 nace la UAEH (www.uaeh.edu.mx); en ese entonces se constituía por las escuelas de Derecho, Medicina, Ingeniería Industrial, Enfermería,

Trabajo Social y la Escuela Preparatoria de Pachuca. A partir de entonces, la Escuela de Derecho fue completando sus estudios de manera que en 1965 entregó la primera generación de abogados. En septiembre de 1974 se integra el Instituto de Ciencias Sociales, hoy de Ciencias Sociales y Humanidades. El Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades tiene distribuidas sus coordinaciones en dos espacios para el desarrollo de sus actividades académicas, de Investigación y de Extensión de la Cultura y los Servicios, en la ciudad Universitaria, así como en las instalaciones del Centro de Estudios para el Desarrollo y la Investigación de las Ciencias Sociales, CEDICSO. Esta institución se localiza en el kilómetro 4.5 de la carretera Pachuca-Actopan. A partir de 1999 los estudiantes hacen uso de estas instalaciones, pero no fue hasta el 2006 que todas las licenciaturas correspondientes tuvieron su espacio en el ICSHu.

Según la información obtenida por el Secretario Administrativo de este instituto, el Licenciado Mario Salinas Díaz, existen 34 administrativos y 10 mandos medios; además se cuenta con una planta de 345 docentes, de los cuales 228 están contratados por horas; 64 de ellos son investigadores y 53 son considerados como académicos de tiempo completo. Estos datos corresponden al ciclo julio-diciembre 2007. En el mismo ciclo, la Licenciatura en Ciencias de la Educación contaba con una planta de 50 docentes, de los cuales 13 son considerados de tiempo completo y 37 por horas. Existen 480 alumnos y para ellos están destinadas 7 aulas. Esta información se obtuvo de la Coordinación en Ciencias de la Educación, por la Lic. Luz María Sánchez Ríos.

Licenciatura en Ciencias de la Educación

La creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) surge en el año 2000, periodo en el cual la UAEH alcanzó una gran expansión de programas educativos. La naturaleza de esta carrera coincide con los principios positivistas con los cuales creció esta Universidad, pues la visión de formar en Ciencias de la Educación exige el método de investigación apegado al positivista, para que el campo de la educación obtenga el nivel de cientificidad.

La UAEH, como ya se mencionó, realiza los estudios pertinentes para la consecución de los planes de estudio que respondan a las necesidades específicas del Estado. Según el Proyecto de Creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (Pantoja Sánchez, M., 2000) de esta universidad, la LCE se presenta “como resultado de la información que arrojó el estudio regional de Hidalgo y de la identificación de los problemas -en el campo de la educación- vinculados directa e indirectamente con las condiciones socioeconómicas de la entidad”.

Esta Licenciatura tiene como objetivo llenar los vacíos que en ese entonces las instituciones con programas en el ámbito de la Educación no atendían, pues se consideró que la formación que se brindaba en otras instituciones, como las normales regionales del Estado, la Normal Superior o la Universidad Pedagógica Nacional, entre otras, sólo atendían la formación de profesores, olvidando otros campos igual de importantes en este terreno, por lo que se procuró que esta nueva Licenciatura ampliara su trabajo en el campo educativo y pudiera resolver otro tipo de problemas.

Los problemas a los cuales se hace referencia, según el Proyecto de Creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (Pantoja Sánchez, M., 2000) son: enseñanza-aprendizaje, procesos curriculares y evaluación, administración educativa, programas de capacitación y educación abierta, diseño de políticas educativas e investigación educativa. Asimismo, se hace hincapié en la erradicación de los problemas educativos de la sociedad hidalguense que en ese momento se captaron, como el rezago educativo en el nivel básico; el incremento de la matrícula de la educación media superior y superior, lo cual representa la necesidad de plazas, instalaciones y profesores para atender estos niveles; así como la falta de atención a la educación para adultos.

Aunado a ello, se enfatiza la importancia de que exista un nexo directo de la educación con las actividades secundarias y terciarias, es decir, la industria y los servicios. La UAEH se propone cambios en búsqueda de atender las necesidades académicas y sociales, ofreciendo nuevas carreras profesionales, según Pantoja Sánchez, M. (2000):

“Estos cambios tienen su base en el Proyecto de Desarrollo y Consolidación Académica (PRODECA 1999-2006). En dicho documento, nuestra institución se compromete con la ampliación de la cobertura y diversificación de la oferta educativa de la Universidad para atender la creciente

demanda de educación superior. Lo anterior, es un elemento de justificación institucional que respalda la creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación”

En el documento de creación de esta Licenciatura se explica que para comprender a la educación, es necesario emplear diversas variables no educativas, lo cual implica su unión con otras ciencias sociales o disciplinas, tales como la Administración, Sociología, Política, Derecho, Filosofía, Antropología y que lleva a considerar los procesos de hibridación, como “el préstamo en ambas direcciones de conceptos, métodos y teorías” (Pantoja Sánchez, M., 2000). Los autores explican la conveniencia de esta argumentación utilizando la figura de Dogan:

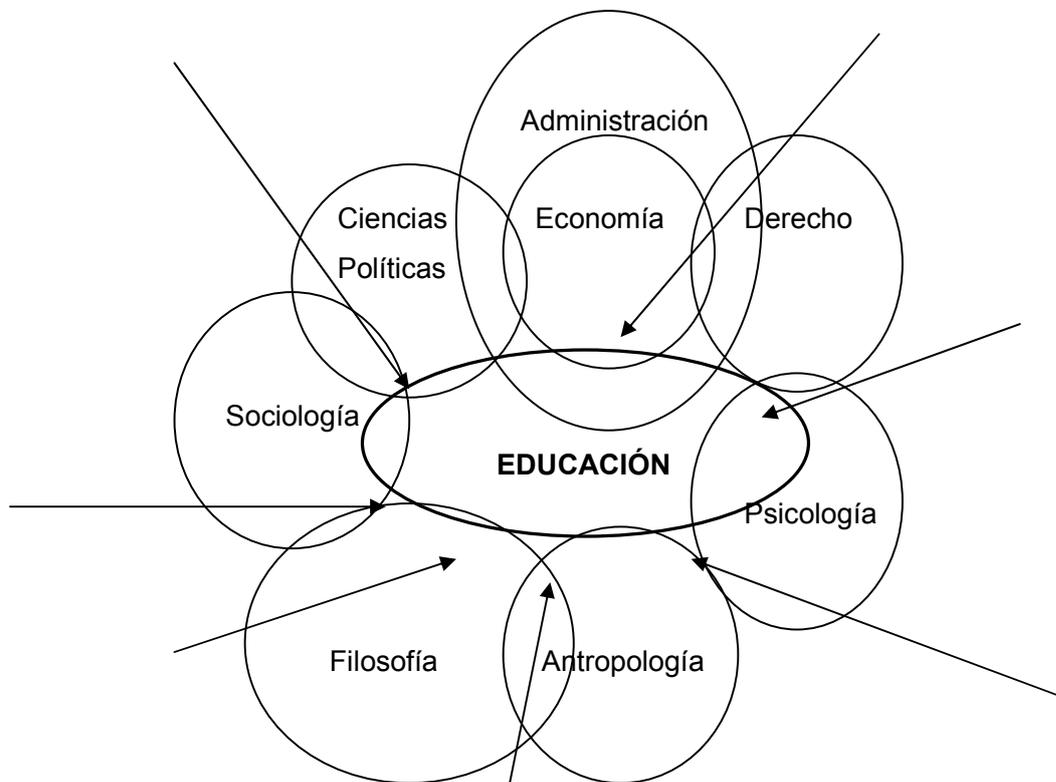


Figura 1. La educación en el archipiélago del conocimiento científico.

Esta es la justificación que gira en torno al nombre de la Licenciatura como “Ciencias de la Educación”, en consideración de las diversas ciencias o disciplinas, cuyo objeto común de estudio es la educación y que la miran desde distintas perspectivas y con nuevas aportaciones. Finalmente, se explica que:

“En los medios académicos la expresión Ciencias de la Educación se refiere a toda ciencia relacionada con la educación directa o indirectamente, aunque no la tenga como objeto específico de estudio. De este modo, el universo de las ciencias de la educación se amplía considerablemente. Autores representativos de esta opinión son Debesse-Mialaret y Juif-Dovero”. (Pantoja Sánchez, M., 2000)

Esta Licenciatura, propuesta de la UAEH, ambiciona entonces la resolución de problemas que permitan establecer la relación de la Educación con otras disciplinas o ciencias y de esta manera contribuir en el ámbito de la educación de la entidad, en torno a sus necesidades y como respuesta a las expectativas sociales, las cuales la UAEH atiende.

En el documento de creación de la LCE, se presentan además, su visión, misión y objetivos, los cuales precisan los alcances, así como las expectativas de formación de los estudiantes de esta profesión. En la visión, se plantea:

"La Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH se convierte en el único programa académico que en el Estado de Hidalgo incorpora innovaciones vinculadas al mundo del trabajo y a las necesidades reales educativas de la entidad y del país, por lo que se considera dentro de su tipo un programa líder". (Pantoja Sánchez, M., 2000)

Como se aprecia, el programa pretende estar a la orden de las demandas laborales no sólo de la entidad, sino del país, atendiendo los problemas relacionados con la educación. Asimismo reafirma su propuesta de aparecer como un programa distinto a los que ya existen en la entidad, en consideración a las posibilidades de acción en lo educativo.

En la misión se hace referencia a la preparación teórica que el alumno de la LCE poseerá para resolver las grandes problemáticas de la sociedad hidalguense y del país, asimismo se menciona la formación líder de nuevas generaciones, que maneja entonces como prioridad, a

pesar de que anteriormente se hace hincapié en no centrar la preparación de lo educativo en la formación de profesores. Es así como aparece la misión:

"Preparar profesionales de la educación, que se conviertan en líderes formadores de nuevas generaciones, a través de la aplicación de sus conocimientos, con lo que contribuirán a resolver los grandes problemas educativos del Estado y del país". (Pantoja Sánchez, M., 2000)

Como parte de la justificación de esta LCE, se dan a conocer dos objetivos curriculares esenciales que están enfocados en la formación teórico-metodológica de los alumnos en función de las necesidades del ámbito educativo; centrandó la atención en las políticas, programas y organización del sistema educativo mexicano:

- Formar profesionales capaces de analizar la problemática educativa y de intervenir de manera creativa en la resolución de la misma mediante el dominio de las políticas, la organización y los programas del sistema educativo mexicano.
- Dotar a los futuros licenciados de las ciencias de la educación de las bases teóricas metodológicas de las ciencias de la educación. (Pantoja Sánchez, M., 2000)

Teniendo conocimiento de estos elementos, se hace necesario rescatar el Perfil de Egreso de los Licenciados en Ciencias de la Educación, dado que serviría como punto para establecer si existe relación entre el Plan de Estudios propuesto para la esta Licenciatura y los requerimientos del Estado, lo cual se plantea como defensa de este Plan de Estudios a lo largo del Documento de Creación de la LCE (Pantoja Sánchez, M., 2000). El Perfil de Egreso que se plantea es el siguiente:

"El estudiante que egrese de la Licenciatura en Ciencias de la Educación será capaz de conocer:

- El marco teórico en epistemología, psicología, sociología entre otras disciplinas.

- Modelos de capacitación empresarial para: obreros, empleados, mandos medios y directivos. Modelos de formación educativos para estudiantes, profesores y directivos.
- Medios masivos de comunicación y uso de nuevas tecnologías en el aula.
- Organismos educativos, políticas educativas y sistemas educativos internacionales y nacionales.
- Modalidades de educación, entre las cuales se encuentra la formal, no formal, rural, urbana, abierta, a distancia y espacial.
- Modelos de evaluación del aprendizaje, de la práctica docente en el aula, institucionales, de planes y programas de estudio.
- Diversas técnicas de investigación de tipo cualitativo y cuantitativo.
- El campo del currículo desde el diseño, la revisión, el rediseño o ajuste hasta la creación de nuevas licenciaturas".
(Pantoja Sánchez, M.,2000)

Asimismo se consideran las habilidades y actitudes, como "análisis, diseño, implantación, evaluación de sistemas educativos, diseño de campañas educativas, trabajo grupal multidisciplinario, desarrollar proyectos de investigación, administración de instituciones educativas, docencia, conciencia crítico social, apertura cultural, adaptación a distintos roles", entre otros (Pantoja Sánchez, M., 2000), que el alumno desarrollará a lo largo de la Licenciatura, además del campo de acción al que tendrán oportunidad los egresados: "participar en la definición de políticas educativas, elaborar planes, programas y proyectos, diseñar, ajustar y evaluar propuestas curriculares, conducir procesos de enseñanza-aprendizaje, asesoría educativa, producir y analizar recursos de tecnología, entre otros" (Pantoja Sánchez, M., 2000).

Con respecto a estos puntos, es notable la presencia y extensión que se hace del ámbito educativo: ya no es sólo la docencia, sino que se aborda la elaboración de programas, proyectos y planes, evaluación, capacitación, investigación, asesoría educativa, y el uso de la

tecnología. Por ello, es necesario profundizar en el Plan de Estudios para analizar la lógica del cumplimiento de los objetivos en cuanto a la preparación del Licenciado en Ciencias de la Educación, por lo cual, el análisis del Plan de Estudios será el siguiente elemento a abordar en este apartado.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

Para abordar este apartado se hace necesario tener presentes los antecedentes del campo curricular, pues se pretende establecer la postura teórica desde la cual se funda el currículum de la UAEH, específicamente de la LCE. El currículum ha llegado a nuestros días con una gran variedad de concepciones, por lo cual el debate en torno a este tema sigue siendo relevante en tanto que:

"En su sentido más amplio se hace sinónimo del proceso educativo como un todo y sus determinaciones sociales. Desde una mirada más específica se suele identificar con el programa o contenidos para un curso o etapa. En medio, se encuentran también las experiencias educativas vividas por los alumnos en los centros y las aulas" (Escudero, J. 1999)

Lo cierto es que para atender las problemáticas que surgen alrededor de este es necesario aceptar las múltiples caras que presenta y delimitar la dimensión que se quiera analizar en el ámbito de lo educativo. Escudero, J. (1999), plantea un marco para comprender las dimensiones del currículum (sustantiva, referente a los contenidos de las metas institucionales, como contenidos, estrategias o evaluación, por ejemplo, y la procesual, es decir, los procesos de desarrollo de su puesta en práctica, como planificación, adopción y desarrollo, entre otras), estableciendo un ámbito de práctica y un campo de estudio. Al respecto explica que:

"El currículum se refiere a todo el ámbito de experiencia, de fenómenos educativos y de problemas prácticos, donde el profesor ejerce su oficio y el alumnado vive su experiencia escolar. Sobre él se construye y define un campo de estudio disciplinar que ha dado lugar a un cuerpo teórico de reflexión" (Escudero, J. 1999)

Como ámbito de la realidad aparecen diversas dimensiones bipolares: intención-realidad, curso de estudio-curso de vida, contenidos planificados-experiencias vividas, producto-proceso. Estas pueden significar una de las cuestiones que tanto se maneja en el campo curricular: hasta dónde la realidad permite lograr la intención. Lo cierto es que en este sentido, el profesor tiene a su alcance gran posibilidad de estar sometiendo a reflexión qué debe aprenderse, cómo debe aprenderse según la realidad y las necesidades que se presentan continuamente.

Con respecto al currículum como campo de estudio, podemos encontrar su origen en los comienzos del siglo XVII con las universidades calvinistas; éste era entendido como un curso completo multianual que seguían los estudiantes, que designaba la ordenación sistemática de disciplinas durante los años que durase la carrera. Sin embargo, las cuestiones curriculares parecen tener su sitio desde la antigüedad en el hecho del debate sobre el plan educativo de los ciudadanos. El análisis del currículum surge con mayor fuerza a mediados del siglo XX, de acuerdo a las reformas que se centran en la escuela para el desarrollo económico, social y cultural (Escudero, J. 1999).

De acuerdo a lo anterior, puede decirse que la evolución del currículum es aún un proceso vigente e inacabado en términos de discriminar las distintas tendencias a las que puede someterse el diseño curricular de las instituciones, según el enfoque y concepción acerca de la educación, y su trascendencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje como respuesta al momento histórico que atraviesa una sociedad. A continuación se presentan las distintas orientaciones que han aparecido en el campo de la teoría curricular.

Con estos antecedentes, se da pie a mencionar las distintas tradiciones que han surgido dentro de la llamada teoría curricular y que la han configurado hasta llegar a la de nuestros días. La primera etapa (1920-1950) correspondiente a una tendencia empírico-técnica, influenciada por los modelos de gestión industrial y empresarial de la corriente taylorista, así como el conductismo. Esta tradición plantea modelos de planificación racional del currículum con el propósito de que los procesos de enseñanza alcanzaran un nivel de cientificidad, como se establece en el libro *Principios básicos del currículum* escrita en 1949 por Tyler.

En esa obra se establece que el currículum debería estar adecuado a las demandas sociales, para lo cual se llevarían a cabo las siguientes etapas sugeridas para su diseño sistemático: análisis de propósitos y objetivos, selección y organización del contenido y experiencia del aprendizaje y evaluación de alumnos y del currículum. Dentro de esta tendencia tradicionalista, Tyler exige la definición de los objetivos educativos operativos. Por otra parte, Franklin Bobbit, dirigía el currículum hacia la gestión eficiente y obtención de resultados, como se mostraba en sus obras *The currículum* y *Cómo hacer un currículum* (Escudero, J. 1999). Ambos autores coinciden en la consecución de los objetivos planteados, que caracteriza esta tendencia, apegada a la gestión empresarial, racionalización y con aplicación a las instituciones escolares.

Según Escudero, J. (1999), a partir de la década de los setenta, este campo sufre grandes cambios de acuerdo a las siguientes perspectivas: la primera, fundamentada en la teoría psicológica; la segunda, en la cuestión de la práctica; y la tercera, en la importancia de la planificación en torno al desarrollo. En esta etapa (1960-1975), Schwab sobresale con sus planteamientos con miras al enriquecimiento del campo curricular, en los cuales establece que sus problemas no son de carácter teórico, sino práctico, y que éstos se resolverán mediante la deliberación. Esta tradición corresponde entonces a un enfoque práctico-interpretativo.

En esta etapa también aparece Stenhouse, cuyas aportaciones a esta tendencia se centraron en: considerar el currículum como un conjunto de procedimientos hipotéticos que se desarrollarán en las clases, con posibilidad a la investigación práctica y la reflexión de los profesores. Igualmente, establece que el proceso de desarrollo curricular, la revisión y el cambio dependen en gran medida de los conocimientos, habilidades y creencias de los participantes. Ello implicaría la reconstrucción práctica y la relación del diseño curricular con el desarrollo profesional. Lo anterior permite vislumbrar al docente como un profesional activo, no pasivo, cuyo papel no es sólo instrumental en consideración de llevar a cabo el currículum, sino que ya se reconoce su importancia en el proceso, así como en la toma de decisiones para propiciar el cambio.

Una tercera etapa (1975-1990) comienza con los reconceptualizadores, quienes a partir de la teoría crítica, los nuevos enfoques filosóficos, metodología y lenguaje, pretenden construir un campo propio de la teoría desligándolo de la perspectiva administrativa con la que se manejaba la educación hasta entonces. Es así que el currículum se interpreta de acuerdo a la experiencia

individual, en la que los significados personales y ocultos cobran fuerza, además se establecen relaciones con el nivel económico, político y cultural. Dentro de esta tendencia, se analiza la evolución de la teoría crítica en tres fases: reproducción, emancipación y, autocrítica y cruce de caminos. A partir de la segunda fase, la teoría crítica hace su aparición y en el campo de la educación, esta fue su contribución (Escudero, J. 1999).

Los elementos importantes de esta tendencia consisten en el replanteamiento del currículum así como la crítica a las instituciones escolares, con el fin de construir un campo dedicado a la educación desde diversas perspectivas, como la reproducción social, o el cambio educativo y social, en el que los nuevos enfoques filosóficos juegan un gran papel.

La evolución del currículum en sus diferentes etapas cuenta con elementos claramente diferenciados que caracterizan las posturas para abordarlo. Lo importante radica en reconocer que cada tendencia ha surgido como respuesta a las necesidades que el campo curricular padece. Este tema no carece de importancia en la actualidad; el diseño curricular es esencial en cualquier institución educativa, ya sea de cualquier tendencia de la teoría curricular.

Teniendo presentes los elementos anteriores, puede hacerse el análisis del Plan de Estudios de la LCE de la UAEH, con el fin de determinar la tendencia con la que se fundamente y justifica el diseño curricular. A este respecto, se considera que para su creación la tendencia tradicional sigue vigente en el sentido de elaborar de manera sistemática y racional el plan de estudios en consideración de las necesidades del contexto social; ello se refleja con los estudios previos de pertinencia que se mencionan en el documento de creación. Asimismo se plantean en este documento dos objetivos curriculares fundamentales, como ya se mencionó anteriormente.

Las necesidades sociales a las que responde la UAEH se enfrentan en el ámbito de la globalización lo que implica que la formación profesional en la Universidad debe privilegiar la habilitación técnica de un saber práctico en conjunto con el saber teórico, lo cual de manera positiva llevaría a contar con una fuerte formación teórico-metodológica, que queda establecida desde la misión y visión de este Licenciatura.

Además, a partir de las características del diseño curricular que se mantiene en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, los planes de estudio se estructuran por asignaturas, tal como establece Taba "un currículo organizado por materias, cuenta con el respaldo de una larga tradición, y muchos aspectos administrativos tales como, los programas y los modelos de requisitos de ingreso a la universidad, están ligados a ella". Esta forma de planeación debe analizarse pues se considera necesario para poder conocer algunos aspectos que influyen en la práctica docente.

La organización de la Licenciatura en Ciencias de la Educación se compone de nueve semestres con 164 horas teóricas, 112 horas y 448 créditos establecidos. Además existen cuatro áreas de formación: teórica-metodológica, énfasis profesional, subespecialidad y área complementaria, como puede apreciarse en el mapa curricular:

S	Historia de la Educación 4 1 9	Teoría de la Educación I 4 1 9	Filosofía de la Educación 4 1 9	Didáctica I 4 1 9	Teoría de Currículum 4 1 9	Inglés I 3 2 8	Computación I 3 2 8	Ht. Hp C 26 9 61
I	Historia de la Educación 4 1 9	Teoría de la Educación I 4 1 9	Filosofía de la Educación 4 1 9	Didáctica I 4 1 9	Teoría de Currículum 4 1 9	Inglés I 3 2 8	Computación I 3 2 8	26 9 61
II	Psicología de la Educación 4 1 9	Teoría de la Educación II 4 1 9	Sociología de la Educación 4 1 9	Didáctica II 3 2 8	Diseño y desarrollo del Currículum 4 1 9	Inglés II 3 2 8	Computación II 3 2 8	25 10 60
III	Metodología de la Inv Educ I 3 2 8			Didáctica III 3 2 8	Evaluación Curricular 4 1 9	Inglés III 3 2 8	Computación III 3 2 8	20 10 50
IV	Metodología de la Inv Educ II 3 2 8			Didáctica IV 3 2 8	Elab de programas de Capacitación y Formación 3 2 8	Inglés IV 3 2 8	Computación IV 3 2 8	19 11 49
V	Metodología de la Inv Educ III 3 2 8			Evaluación del Proceso Didáctico 3 2 8	Desarrollo Humano 4 1 9	Inglés V 3 2 8	Computación V 3 2 8	19 11 49
VI				Evaluación del Profesorado 3 2 8	Formación de Instructores y formación de profesores 3 2 8	Inglés VI 3 2 8		20 15 55
VII	Seminario de Tesis I 3 2 8			Evaluación Institucional 3 2 8	Evaluación de Programas de Capacitación y Formación 3 2 8	Inglés VII 3 2 8		14 17 53
VIII	Seminario de Tesis II 3 2 8					Inglés VIII 3 2 8		12 13 37
IX	Seminario de Tesis III 5 5					Inglés IX 3 2 8		9 16 34
						Taller I 5 5	Optativa 3 2 8	
						Taller II 5 5	Optativa 3 2 8	
						Taller III 5 5	Optativa 3 2 8	
						Taller IV 5 5	Optativa 3 2 8	
						Ética y Deontología Profesional 4 1 9		
						Políticas Educativas 4 1 9		
						Planeación Educativa 3 2 8		
						Organización de Centros Educativos 4 1 9		

Teórico Metodológico

Énfasis Profesional

Subespecialización

Complementarias

Figura 2. Mapa curricular de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

**FUNDAMENTOS DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UAEH,
DESDE EL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO DE LA DÉCADA DE LOS 90 EN EL ESTADO DE
HIDALGO**

El Área Teórica-Metodológica proporciona al alumno los conocimientos básicos de la disciplina educativa. En esta área aprende la teoría más relevante y actual de la educación (Pantoja Sánchez, M., 2000)

Se compone de 12 asignaturas, de las cuales 6 se imparten en los dos primeros semestres lo que indica que esta área tiene mayor peso en ellos. Sin embargo, durante toda la carrera hay influencia de esta área, excepto en el sexto semestre.

Las asignaturas que comprenden el área son: Filosofía de la Educación, Historia de la Educación, Teoría de la Educación I, Psicología de la Educación, Teoría de la Educación II, Sociología de la Educación, las cuales reflejan la parte teórica de la cual se hace mención. Metodología de la Investigación Educativa I, II y III, Seminario de Tesis I, II y III consideradas para la parte metodológica de esta área. Con estas últimas se pretende que el alumno elabore un proyecto de investigación de acuerdo a la problemática que le interese, y cuyo trabajo puede servirle para titularse por medio de la elaboración de tesis o bien, para cumplir con el perfil de egreso y unos de los objetivos curriculares.

En el Área Énfasis Profesional, el alumno adquiere conocimiento para la futura práctica profesional (Pantoja Sánchez, M., 2000). Las asignaturas de esta área son 18 y están presentes a partir del primer semestre y hasta el séptimo. Esta área tiene mayor relevancia en los tercero, cuarto, quinto y sexto semestres, en los que se imparten 12 asignaturas divididas en 3, cada uno, así como en el Plan de Estudios de toda la Licenciatura, pues es en la que los alumnos obtendrán los elementos que les permitan desarrollarse profesionalmente.

Esta área se compone por: Didáctica I, II, III y IV, Evaluación del Proceso Didáctico, Evaluación del Profesorado, Evaluación Institucional, Teoría del Currículum, Diseño y desarrollo del Currículum, Evaluación Curricular, Elaboración de Programas de Capacitación y Formación, Desarrollo Humano, Formación de Instructores y Formación de Profesores, Evaluación de Programas de Capacitación y Formación, Ética y Deontología Profesional, Políticas Educativas, Planeación Educativa y Organización de Centros Educativos.

En esta área existe diversidad en las asignaturas que se imparten, de acuerdo a las problemáticas que se pretenden atender con esta Licenciatura y que se mencionan en el documento de creación de la LCE; tales tienen que ver con enseñanza-aprendizaje, procesos curriculares y evaluación, administración educativa, programas de capacitación, diseño de políticas educativas, entre otras.

En el Área de Subespecialización, el alumno elige las materias optativas para formar su área de especialización con una vinculación al mercado de trabajo educativo (Pantoja Sánchez, M., 2000). Al respecto, la fundamentación de las materias optativas consiste en la necesidad de elaborar currícula adecuados a los intereses de los alumnos; reclama una respuesta apropiada a esta demanda, que se otorga concediendo libertad para que los alumnos elijan las materias de su agrado.

Esta área se compone por: Taller de Didácticas Específicas, Taller de Propuestas Curriculares, Taller de Proyectos de Evaluación, Taller de Propuestas de Capacitación y Formación, Estrategias Metodológicas, Modelos de Administración Educativa, Modelos de Evaluación, Modelos de Intervención Educativa, Proyectos de Investigación Educativa, Asesorías Educativas Institucionales, Innovación Educativa, Planeación Estratégica para Instituciones Educativas, Planes de Desarrollo para la Capacitación, Programas y Proyectos Institucionales, Organización de Centros Educativos.

Corresponden a esta área 11 asignaturas con apoyo a las del Área de Énfasis Profesional, de las cuales los alumnos tienen la oportunidad de cursar 8 de acuerdo a su inclinación por las temáticas de las cuales ya tienen cierto dominio. Además se establecen 4 talleres que son de carácter obligatorio y responden a las temáticas de didáctica, currículum, evaluación y capacitación y formación. Los talleres y asignaturas de esta área se cursan en sexto, séptimo, octavo y noveno semestres.

El Área Complementaria está formada por materias de apoyo como son Computación e Inglés (Pantoja Sánchez, M., 2000), las cuales tienen gran peso en el plan de estudios, pues Computación I, II, III, IV y V se imparten en los semestres de primero a quinto, respectivamente, mientras que Inglés, seriada del I al IX, se imparte durante toda la Licenciatura. Estas asignaturas estarían impartándose de acuerdo a los requerimientos del mercado laboral que exige amplio conocimiento tanto del idioma inglés como de

computación, considerando que se pretende formar a los alumnos dentro del uso de las tecnologías.

Ahora bien, los objetivos de las materias optativas son los siguientes:

- Crear en los alumnos horizontes nuevos de investigación;
- Despertar el espíritu crítico;
- Fomentar nuevos intereses, que benefician las opciones vocacionales;
- Establecer un saludable clima de trabajo entre docentes y discentes;
- Evitar la pasiva acomodación del alumno al currículo obligatorio, suscitando su participación

Otro elemento importante dentro del plan de estudios es la seriación de las asignaturas que se justifica de acuerdo a las nociones que el alumno debe tener sobre ciertas temáticas para avanzar en conocimientos del campo más complejos y de un nivel más alto. Para verificar la seriación de las asignaturas puede consultarse el Anexo II.

En principio puede decirse que la formación que se propicia en los alumnos presenta una tendencia híbrida entre la línea técnico instrumental y la clásica, pues se puede apreciar asignaturas que por su naturaleza –recordemos que al ser Licenciatura en Ciencias de la Educación, diversas disciplinas entran en el plan de estudios, como la administración, psicología y sociología, entre otras- responden a las dos líneas mencionadas. Asimismo, es necesario reconocer que el currículo está fuertemente influenciado por el interés de cubrir las necesidades del mercado laboral y de adecuarlo a las necesidades de los avances tecnológicos.

Teniendo en consideración el Plan de Estudios de la LCE, se hace referencia al campo de acción del Licenciado en Ciencias de la Educación, quien podrá desempeñarse en organismos, entidades y establecimientos educativos formales y no formales, oficiales y no oficiales, así como en cualquier tipo de organización o entidad que realice actividades vinculadas con la educación, en forma presencial o a distancia. Está habilitado para (Pantoja Sánchez, M., 2000):

FUNDAMENTOS DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UAEH,
DESDE EL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO DE LA DÉCADA DE LOS 90 EN EL ESTADO DE
HIDALGO

- Participar en la definición de políticas educativas de distintos niveles.
- Elaborar planes, programas y proyectos para la implementación de concepciones y políticas educativas y culturales.
- Diseñar, revisar, ajustar y evaluar propuestas curriculares.
- Planificar, organizar, conducir y evaluar sistemas institucionales y servicios educativos.
- Elaborar y/o implementar diseños de investigación educativa, realizar diagnósticos y estudios en distintas situaciones de la realidad educativa.
- Estructurar, conducir y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje.
- Planificar ejecutar y evaluar programas de formación, actualización y perfeccionamiento docente.
- Brindar asesoría educativa a instituciones educativas y comunitarias.
- Intervenir en arbitrajes, puntajes y todas aquellas actividades legales del ámbito educativo.
- Producir y analizar recursos de tecnología.

Estos rubros presentan un carácter u orientación hacia las habilidades.

2.1 El Personal Académico de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH

La UAEH cuenta con el Estatuto de Personal Académico, cuya última reforma se realizó en el año de 1999; este documento establece las normas que deben aplicarse en la relación Universidad – Personal Académico. En este sentido, el Personal Académico se entiende como “la persona física que presta sus servicios a la UAEH en la ejecución de las funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios, conforme a los planes y programas establecidos en la Institución, incluyendo a los que realicen actividades académico-administrativas” (UAEH, 1999;4).

En él se establecen los lineamientos en cuanto a la contratación, clasificación, categorías y niveles, entre otros, del Personal Académico, por lo que a continuación se establecen algunas consideraciones que son importantes para caracterizar a la planta docente de la LCE, esto se menciona en el Cuadro 2. Aspectos del Personal Académico:

Cuadro 2. Aspectos del Personal Académico de la UAEH

FUNCIONES DEL PERSONAL ACADÉMICO	Formación de cuadros profesionales y cuerpos académicos; contribución en el desarrollo de actitudes, habilidades y destrezas e inculcar valores en los estudiantes; transmitir los conocimientos que establecen los planes y programas de estudios, generar conocimientos por medio de la investigación, generar aplicaciones innovadoras del conocimiento; participar en la elaboración y revisión de planes y programas de estudios; elaborar materiales educativos, proporcionar asesoría a los alumnos; participar en la difusión, divulgación o aplicación del conocimiento, y las demás que la Universidad le asigne, de acuerdo con su categoría y adscripción.
ATRIBUTOS DEL PERSONAL ACADÉMICO	Formación académica necesaria que establezcan los programas institucionales para el buen desempeño de las funciones que se le asignen; Conciencia clara de sus responsabilidades como profesores y/o investigadores ante los estudiantes y frente a la institución y la sociedad; Compromiso con la mejora continua de las funciones universitarias.
CARRERA ACADÉMICA	Se define como el programa de desarrollo individual del profesorado de la UAEH, el cual es avalado por la institución, de conformidad con su programa de desarrollo y que permite establecer los lineamientos y compromisos mutuos sobre los cuales se basa la permanencia y la promoción del profesor en la misma. Los objetivos que persigue son: Estimular el desarrollo profesional académico para acrecentar e incentivar la permanencia, dedicación, productividad, participación y calidad en el desempeño de los profesores; Fomentar y consolidar la profesionalización de los profesores de la Universidad, mediante programas de desarrollo individual que concilien los intereses de la persona y los de la institución, y Garantizar la permanencia y el desarrollo individual de los profesores

**IMPLEMENTACIÓN TEÓRICO-PEDAGÓGICA DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LA
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UAEH**

	que le permitan realizar su carrera académica, buscando el beneficio y la superación de la institución.
--	---

Elaboración propia con información de: UAEH (1999) Estatuto de Personal Académico. UAEH.

Los docentes además de contar con los atributos mencionados en el Cuadro 2, deberán sujetarse a las evaluaciones y certificaciones que la Institución determine para su ingreso, promoción y permanencia; asimismo la UAEH tiene la responsabilidad de gestionar y aplicar programas para la superación y mejora del Personal Académico (UAEH, 1999;5). Esto se refleja en las evaluaciones semestrales que hacen alumnos y pares para valorar al docente de la LCE; asimismo la UAEH, mediante el Centro de Formación Universitaria (CUF) se encarga de proponer, establecer y poner en marcha cursos para el Personal Académico de la Universidad.

Según la UAEH, por el tiempo que el Personal Académico dedica a sus actividades, los docentes se clasifican en: Académico de Tiempo Completo, Académico de Medio Tiempo, Profesor por Asignatura. Sin embargo, existen otras clasificaciones de acuerdo a las actividades que desempeñan para la Universidad y son las siguientes categorías (Ver Cuadro 3. Clasificación del Personal Académico, según las funciones que desempeña):

Cuadro 3. Clasificación del Personal Académico, según las funciones que desempeña

TIPO DE PROFESOR	CARACTERÍSTICAS
Profesor por Asignatura	Es aquel que además de impartir cátedra frente a grupo en función del número de horas que señala su nombramiento, realiza las actividades de asesoría y académico-administrativas que se le asignen en el tiempo contratado.
Técnico Docente Asociado	Es aquel que coadyuva en las funciones del titular y las que específicamente se le asignen.
Técnico Docente Titular	Es aquel que realiza actividades académico-administrativas, relativas a la gestión y administración de las funciones sustantivas y de apoyo.
Profesor Investigador Asociado	Es aquel que coadyuva en las funciones del titular para mantener un alto nivel de calidad en el programa académico asignado
Profesor Investigador Titular	Es aquel que realiza fundamentalmente actividades académicas de docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios, y está adscrito a una unidad académica, con un programa asignado de un área del conocimiento.

Elaboración propia con información de: UAEH (1999) Estatuto de Personal Académico. UAEH.

El Personal Académico de la LCE de la UAEH se compone de 52 docentes, de los cuales 39 son considerados profesores por asignatura y 13 de tiempo completo. Asimismo, 32 son mujeres y 20 hombres. Estos son indicios, por un lado de la movilidad en la impartición de las asignaturas, así como discontinuidad en el proyecto de la Licenciatura; por otro lado, no hay concreción del proyecto por parte de los profesores, pues la mayor parte son interinos lo cual está en relación al primer punto, ni de su identidad ante el proyecto.

La edad de los docentes oscila entre los 25 y 65 años, aproximadamente. Su formación varía, sin embargo predominan los de formación en la normal básica y dentro del área de Educación; en menor número, existen profesionales en Administración, Psicología, Sociología, Derecho, así como en Informática e inglés. Esta caracterización indica que a pesar de que es una Licenciatura que pretende alejarse de los modelos normalistas, en ella se perpetúan, aunque con distinta lógica. La formación de los profesores normalistas se dirige hacia la enseñanza con niños, no con adultos y esto podría determinar la manera que en que los profesores interactúan con los alumnos en clase.

La plantilla docente ha sufrido modificaciones desde sus orígenes, no es la misma que la que se formó en los comienzos de la Licenciatura, incluso, por el tipo de los contratos que se extienden; existen muchos movimientos por semestre, de acuerdo a los horarios que los docentes puedan cumplir. Asimismo, como dato relevante, se menciona que en el ciclo enero-julio 2008, se han introducido a la planta docente egresados de la LCE; lo cual indica que la constitución de la identidad en esta disciplina adquiere tintes distintos a los originales.

El mayor número de docentes en la LCE son los denominados Profesores por Asignatura, y el de menor los de Tiempo Completo, los cuales son Profesores Investigadores, aunque no se especifica si son *asociados* o *titulares*; en cuanto a los otros tipos de profesores parece no haber referencia alguna acerca de ellos dentro de la LCE. Cabe destacar que la carrera académica “sólo es aplicable para los profesores investigadores de tiempo completo, quienes anualmente deberán entregar su programa de actividades avalado por los directores del área académica y de la escuela o instituto correspondiente”, lo cual

parece darles un estatus más elevado, en consideración de los Profesores por Asignatura, quienes al parecer no tienen la oportunidad de consolidar su trabajo y estancia en la LCE, así como al reconocimiento institucional.

De acuerdo con la Coordinación de la LCE, para ser contratados en la Licenciatura es necesario que los docentes cuenten con estudios mínimos de Licenciatura en el área de ciencias sociales, humanidades, económico-administrativas, de la salud en el caso de psicología, así como, inglés y computación. Actualmente se les exige el grado de maestría y cursos de actualización impartidos por la UAEH, además de experiencia en la docencia en el nivel superior. Los aspirantes a docentes, se someten al examen de oposición que comprende un proceso de selección en el que se les exige presentarse a una entrevista con el Coordinador de la LCE, así como una clase muestra en la que se evalúan aspectos de la metodología de la enseñanza y dominio de los temas.

Sin embargo, en el Estatuto de Personal Académico se especifican elementos de este proceso que son necesarios rescatar. Así, el Ingreso es el proceso de contratación que realiza la UAEH; la promoción es el ascenso de una categoría o nivel superior de la que se realiza y la permanencia es la estancia que el Personal Académico de la UAEH adquiere dentro de la institución, con las obligaciones señaladas en el Estatuto, y que haya aprobado los procesos de evaluación previstos en el mismo (UAEH, 1999;16)

El Ingreso se realiza mediante un examen de oposición en el que se valora a los aspirantes a través del análisis de sus antecedentes profesionales y académicos así como del examen de los conocimientos y habilidades con que cuentan en el área correspondiente, con el fin de decidir quién ocupará las plazas vacantes. Este procedimiento se divide en tres fases: convocatoria, aplicación de exámenes y resolución de las comisiones. En el Cuadro 4. Tipos de exámenes para los aspirantes a ingreso y criterios de valoración, se pueden considerar las formas y los criterios de valoración a los cuales se sujetan los profesores aspirantes:

IMPLEMENTACIÓN TEÓRICO-PEDAGÓGICA DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UAEH

Cuadro 4. Tipos de exámenes para los aspirantes a Ingreso y criterios de valoración

EXAMEN PARA ASPIRANTES	PROFESORES DE TIEMPO COMPLETO Y MEDIO TIEMPO	CRITERIOS DE VALORACIÓN
I. Análisis crítico de la asignatura, proyecto o programa de que se trate, en un máximo de diez cuartillas; II. Exposición escrita de un tema del programa del área académica o de la asignatura motivo de concurso, en un máximo de veinte cuartillas; III. Exposición oral de los puntos anteriores; IV. Interrogatorio sobre el área académica, especialidad o asignatura sujeta a concurso, y V. Las demás evaluaciones que se consideren adecuadas a la plaza que se concursará, mismas que se indicarán en la convocatoria.	I. Análisis crítico del programa o proyecto académico de que se trate, en un mínimo de diez cuartillas; II. Exposición escrita de algún aspecto del área o programa académico de que se trate, en un mínimo de veinte cuartillas. III. Exposición oral de los puntos anteriores; IV. Propuesta de trabajo personal, de acuerdo con los intereses institucionales. IV. Interrogatorio sobre el área académica, especialidad o asignatura sujeta a concurso, y V. Las demás evaluaciones que se consideren adecuadas a la plaza que se concursará, mismas que se indicarán en la convocatoria.	I. El resultado de los exámenes practicados; II. Los antecedentes académicos y profesionales, y III. Los requisitos establecidos para la categoría o nivel de la plaza objeto del concurso. Con relación a los antecedentes profesionales, se deberá constatar que los títulos expedidos por Universidades Pedagógicas u otras similares, contengan estudios equivalentes al bachillerato.

Elaboración propia con información de: UAEH (1999) Estatuto de Personal Académico. UAEH.

Sin embargo, existen casos en los que los docentes admiten no haber sido necesarios todos los requisitos que hoy se les pide sin cambiar su rango de contratación, pues siguen siendo interinos; se resalta que se contrataron de manera urgente. Otros imparten clases por estar clasificados como PROMEP, o por cumplir con otro tipo de trabajo de tiempo completo en la UAEH, lo cual les posibilita tener como mínimo una asignatura. Esto puede corroborarse con los siguientes comentarios:

"[...]Mi contratación en especial, yo no sé de otros maestros, pero en específica mi contratación fue emergente, es decir, me llamaron a mi casa que si quería dar clases y en ese mismo día estaba yo dando clases [...] pero bueno, uno se vale de la experiencia y después lo que hice fue conocer el plan de estudios, el programa que iba yo a enseñar, pero en realidad la contratación fue bastante ligera yo ni siquiera firmé en algún lado, ni siquiera sabía cuánto iba a ganar ni este, ni mis prestaciones, ni mis obligaciones tampoco, o

sea yo creo que fue así como mucha confianza no, de mucha confianza, claro, yo creo que sí tuvo mucho que ver que yo ya tenía la maestría entonces eso de alguna manera garantiza a la institución pues que tienes algunas cualidades[...]" (Ent 2, 9)

Este docente acepta que su ingreso no se supeditó al Estatuto de Personal Académico, por lo cual se refleja por un lado, el constante movimiento que sufre la planta docente de la LCE y la falta de claridad en la contratación, y que por cuestiones de tiempo no se puede establecer la convocatoria para este proceso (no se da en todos los casos), por otro lado, los aspirantes no se someten al proceso del examen de oposición a pesar de que la UAEH establece los lineamientos, lo cual resulta preocupante por ejemplo en la permanencia y promoción, dado que no son considerados los antecedentes profesionales y académicos de estos docentes. También existen otro tipo de casos como el del siguiente entrevistado:

E: ¿Qué tipo de contrato tiene en esta Licenciatura?

ENT4: Ninguno.

E: ¿Ninguno? ¿Podría explicarnos por qué?

ENT4: Ah bueno, es que tengo tiempo completo, pero no en esa área, entonces las clases que imparto, las cargan a mi tiempo completo, pero no tengo ningún contrato en la Licenciatura.

E: ¿Y con respecto a ello, está contento de impartir clases en la Licenciatura?

ENT4: Sí.

E: ¿Por qué decidió impartir clases en la LCE?

ENT4: Pues, primero porque es el área donde me he formado y después porque cuando se nos invitó a hacer el examen de oposición pensé que sería una buena oportunidad de poder aprender un poco más con relación a lo que estudié. (Ent 4, 27)

A pesar de que este docente no cuenta con un contrato y el uso discrecional que se le da al Estatuto de Personal en la LCE, pueden reflejarse razones de tipo personal y

académicos que le permiten desenvolverse en este papel; dado que este docente pertenece a la plantilla desde los inicios de la Licenciatura se aprecia que en ese momento sí existió la convocatoria para el ingreso a ella. Además la permanencia de este miembro refleja por un lado, las necesidades que le exige el tiempo completo de su actual trabajo.

Con respecto a la Promoción, el personal académico que labore en esta Institución, tendrá derecho a ser promovido a la categoría o nivel inmediato superior, siempre y cuando cumpla con los requisitos que establece el Estatuto de Personal Académico y con los criterios de evaluación que para estos efectos previamente establezca la propia institución. Ellos pueden solicitarlo por escrito, teniendo que acreditarlo con documentos de su perfil. Una Comisión Evaluadora establecida de acuerdo a los lineamientos del estatuto se encargará de llevar a cabo un proceso que permita la resolución del mismo.

Sobre la Permanencia, esta se asegurará cuando los profesores del Personal Académico, cumplan con una antigüedad mínima de dos años, conforme a los procedimientos y requisitos establecidos en el Estatuto y otros aplicables. Esta permanencia se adquiere a través del cumplimiento cuantitativo y cualitativo de las funciones que le fueron asignadas, mismas que serán evaluadas conforme a los criterios fijados previamente de acuerdo con los fines de la Institución, en las funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios.

Según el Estatuto del Personal Académico (UAEH, 1999;20):

“Los rubros a evaluar para lograr la permanencia del personal académico, serán:

- I. La calidad en el desempeño académico, medida a través de la eficiencia y eficacia de la función que realizan en la Institución y para la cual fueron contratados;
- II. El nivel de formación y actualización en la disciplina o área a la que corresponda su actividad, de acuerdo a los intereses de la Institución, y
- III. La antigüedad y la trayectoria académica en la Institución (UAEH,1999,20)”

A pesar de que cualquier miembro puede contar con los elementos para lograr su permanencia, es notable desde el punto de vista de los cambios que sufre la planta docente de la LCE, que los Profesores por Asignatura tienen que realizar actividades administrativas y de gestión que muchas veces dejan poco tiempo para las actividades académicas que requiere su práctica docente, aunado a los distintos trabajos que cubren en otras instituciones, sus estudios de posgrado u otras actividades profesionales que deben llevar a cabo para tener otro tipo de entradas económicas¹. Esto resulta en docentes cuya permanencia en la UAEH, penden de un hilo y que tratan de conservar alcanzando un buen nivel como profesores haciéndose conocer por las prácticas docentes sobresalientes en la licenciatura.

Academias

Existe también un Reglamento de Academias de la UAEH que las rige, sin embargo, éste data del año 1990 y actualmente no se le han hecho modificaciones o adecuaciones. En uno de los artículos del Reglamento, se estipula que de no haber asistencia de los docentes a las reuniones existe una sanción, sin embargo, por informes recabados se sabe que estas sanciones no han sido aplicadas, a pesar de estar preescritas. Al respecto, Pantoja Rojas, et. al. (2000,35) explica en el *Proyecto de Creación de la LCE*:

"El funcionamiento de las academias se base en la normatividad que para tal efecto, ha dispuesto la UAEH. El trabajo de las academias se caracterizará por lo siguiente:

- Calidad académica.
- Actualización de conocimientos.
- Mejora constante de los programas de estudio.
- Actualización de los profesores para el beneficio de los alumnos.

¹ El sueldo de un Profesor por Asignatura, no permite el mantenimiento de la familia. La práctica docente es mal pagada en nuestro país a partir de la década de los setenta en la cual se dio un decremento en los salarios a estos profesores. En la UAEH, un Profesor por Asignatura percibe \$60.00 por hora; para quienes sólo imparten una asignatura obtienen \$300.00 a la semana, al mes \$1200.00; lo cual está en incongruencia con las actividades que se les exigen, tanto académicas, como administrativas.

- Promoción de actividades científicas, afines con los objetivos curriculares de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.
- Resolver los problemas que se susciten (profesores-alumnos, revisión de calificaciones, etc.) en la Licenciatura en Ciencias de la Educación.
- Todas aquellas propuestas que tengan el objetivo de mejorar la Licenciatura en Ciencias de la Educación, ya sea en objetivos curriculares, programas de estudios, evaluación, técnicas para impartir el proceso enseñanza-aprendizaje, etc.
- En todos los casos, las academias buscarán el desarrollo integral del alumno, así como su crecimiento intelectual en torno a las Ciencias de la Educación.
- En general, se abocaran al desarrollo académico de la Licenciatura en Ciencias de la Educación". (Pantoja Rojas, et. al.,2000,35)

Durante el semestre se llevan a cabo 3 reuniones y una reunión general al inicio del semestre con los profesores de la Licenciatura en la que se establecen lineamientos, y se eligen a Presidentes y Secretarios de Academia, quienes llevarán el control de los acuerdos generados en ellas. Por estas actividades no se otorga pago alguno, razón tal vez por la cual, existen problemas para realizar estas academias en orden. Cada Presidente de Academia se encarga de llevar el control de asistencias, actividades académicas, acuerdos y observaciones generadas en cada reunión; toda esta información es guardada en un libro, el cual legitima el trabajo de los docentes en cada Academia, aunque uno de los obstáculos para dar seguimiento a los resultados de esas reuniones es que en ocasiones los libros no se actualizan, sólo se establece por normas de administración que por las académicas. Los docentes se organizan por academias, según la asignatura que imparten, por lo cual se constituyeron las academias que atendieran las áreas curriculares diseñadas, quedando su organización de la siguiente manera:

**IMPLEMENTACIÓN TEÓRICO-PEDAGÓGICA DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LA
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UAEH**

Cuadro 5. Academias y asignaturas correspondientes

ACADEMIA	ASIGNATURAS CORRESPONDIENTES
DIDÁCTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica I, II, III y IV
CURRÍCULO	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría del currículo • Diseño y desarrollo del currículo • Evaluación curricular • Elaboración de Programas de capacitación y formación
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del proceso didáctico • Evaluación del profesorado • Evaluación institucional • Evaluación de programas de capacitación y formación • Evaluación curricular
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología de la investigación I, II y III • Seminario de tesis I, II y III
ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo humano • Planeación educativa • Políticas educativas • Organización de centros educativos
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Historia de la educación • Teoría de la educación I y II • Filosofía de la educación • Sociología de la educación • Psicología de la educación • Ética y deontología profesional • Talleres I, II, III y IV
INGLÉS	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés I al IX
COMPUTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Computación I al V

Fuente: Elaboración propia, de acuerdo al Proyecto de Elaboración de la LCE (Pantoja Rojas, et. al.,2000)

Como puede apreciarse, el trabajo de las academias busca que el docente trabaje de manera conjunta en la resolución de problemas que pudieran suscitarse en el ámbito de su práctica docente mediante la actualización continua, la revisión del programa de estudios, y la metodología de la enseñanza, entre otros que mejoren el desarrollo académico de los alumnos. Además se plantea la posibilidad de que el docente sea propositivo en el desarrollo de estos procesos y con ello, se evidencie un trabajo colegiado que en la práctica se convierta en reuniones informativas. Esto se establece dentro de las funciones del Personal Académico.

Asimismo los docentes están obligados a ofrecer cinco horas de asesoría a alumnos por semana con la finalidad de aclarar dudas, dar seguimiento a proyectos individuales, solucionar problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje o discutir los enfoques de los alumnos en trabajos de la asignatura, lo que permite al docente hallar obstáculos o ventajas en su práctica; lo cual puede reflejarse en modificaciones a los planes de estudio, unificación de los criterios de evaluación y mejora en las prácticas pedagógicas. Hasta este apartado se expusieron los elementos que caracterizan al Personal Académico de la LCE, lo cual permite contextualizarlo en la UAEH, según aspectos tales como su ingreso, promoción y permanencia. En el caso de esta Licenciatura es notable la disposición de Profesores por Asignatura, que si bien han logrado permanecer en la Institución, se enfrentan a situaciones tales como el estancamiento en cuanto a trabajar en una sola asignatura, la falta de promoción, el movimiento continuo de horarios que provoca muchas veces el cambio de asignaturas o en muchos casos la pérdida del trabajo y la separación de estos profesionales de la Institución, de acuerdo al tiempo que pueden dedicarle.

Estos factores evidencian la necesidad de entenderse desde la lógica de la individualidad, pues a pesar de que existen las Academias y de que se les exige estar dentro de cuerpos académicos, muchas veces los factores antes expuestos impiden su integración dentro del Personal Académico y los lleva a manejarse dentro de su Práctica Docente de manera que logren el reconocimiento de los alumnos, lo cual influye de manera decidida en la relación que establecen con ellos y que define en gran medida su desarrollo profesional y sus procesos de formación .

2.2 Procesos de formación

Este apartado remite a abordar la formación desde una postura pedagógica, lo cual implica reflexionar sobre ella y cuestionar los elementos que en un contexto muy específico persigue, que tienen que ver con el tipo de educación planteada en un espacio y tiempo determinados, así como los objetivos que con ella se persiguen. Bajo la postura de Ferry (1990,43), la formación no se logra por un dispositivo, institución o persona, a pesar de que sí son necesarias las mediaciones, se trata de “un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, que se realiza a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”, ello significa un proceso por el cual se debe llegar a un objetivo propuesto de tipo personal que se persigue y se logra con los propios medios, convicciones y motivaciones.

En el caso de los docentes, la formación se encuentra supeditada a la problemática de la formación de adultos que se dirige a las tareas de organizar, dirigir o coordinar en cualquier ámbito de actividad profesional, sin embargo se olvida la tarea de la enseñanza, lo cual constituye una rivalidad entre estas perspectivas. Actualmente promueve el debate y la oportunidad para que este tema responda a las cuestiones que tienen que ver con el dominio de acciones y situaciones nuevas, el cambio social y personal que nacen en el ámbito educativo, es decir, la práctica cotidiana muchas veces se determina por procesos experienciales.

Las implicaciones anteriores dan cuenta de la desconcepción que sufre la formación de acuerdo a los discursos, porque que se relacionan con aspectos políticos, organizativos o de función. Cada contexto, disciplina y espacio educativo, establece una perspectiva de formación. En la formación de docentes, Ferry (1990,54-63) identifica tres características, que a continuación se presentan:

- **Formación doble**, debido a que el trabajo de los docentes requiere una formación científica, literaria o artística y una formación profesional que incluye aspectos como la inserción institucional, tareas de concertación, de gestión u orientación.

- **Formación profesional**, en consideración de que la actividad del docente refiere una práctica con rasgos de competencia y pertinencia que delimita la exclusividad de una función.
- **Formación de formadores**, considerada como una función de segundo nivel en consideración del ámbito escolar propio, en el que el docente tiene su lugar, estableciendo una relación docente-alumno, la cual define su función.

En este sentido, puede tomarse como punto de partida y de manera determinante lo siguiente:

“...La formación de los enseñantes es el problema clave dentro del sistema educativo... que la manera en que se forman los enseñantes de acuerdo con ciertos objetivos, ciertos métodos para ciertas prácticas, en qué sentido, etc. ilustra y determina la orientación de la escuela, no solamente en el plano de la transmisión de conocimientos, sino también en el sistema de disposiciones estructuradas de una cultura...en concreto, de una ideología” (Ferry, G., 1990,11)

Pasillas (1992, 149), se remite a la concepción de formación con el propósito de identificar "los rasgos que constituyen esta actividad como una modalidad particular de configuración del hombre". Comienza con la aclaración de que educación y formación no son lo mismo, asimismo, las distintas etapas de educación no constituyen únicamente, ni por sí mismas, la formación. La formación es un "un proyecto personal". El mismo autor, retoma a Honore con su noción de formación como:

"La emergencia de un cierto tipo de persona que condensa fragmentos particulares de experiencia, es decir, la superación de la contradicción sujeto – objeto, en la medida en que la persona y solamente ella sintetiza estas dos entidades, utiliza activamente los momentos pasivos de su

experiencia y observa pasivamente su actividad y la de los demás (Pasillas,1992,152)"

Esta concepción continúa en la misma línea, en cuanto a *proyecto personal*, para Pasillas o un *trabajo sobre sí mismo*, según Ferry y nos remite a replantear su sentido, no dentro del concepto de educación, sino como una entidad con sus propias características en la que el sujeto que se forma se mantiene de manera activa en el proceso y es capaz de contribuir en su proyecto personal.

Por otra parte, Ferry (1990,87) considera cuatro enfoques de la formación de enseñantes² "que contribuyen, cada uno a su manera, a transformar las prácticas y la problemática, y que son, el enfoque funcionalista, el enfoque científico, el enfoque tecnológico y el enfoque situacional", a éstos corresponden cuatro discursos sobre la formación de enseñantes, que son, las transformaciones de la función enseñante, el progreso del saber sobre la educación, la irrupción de nuevas tecnologías y el desarrollo de prácticas psicosociológicas. En su conjunto, se refieren a las distintas formas de abordar las problemáticas, metas y alternativas de la formación docente.

El **enfoque funcionalista** se funda en la relación de la formación, de acuerdo a las funciones de la escuela en la sociedad, pues se explica que "un proyecto de formación sólo puede explicarse y justificarse en relación con lo que la sociedad espera de la escuela, y por lo tanto de sus enseñantes" –Ferry,1990,88-. Desde esta perspectiva, se pretende abordar el problema técnico para que la escuela funcione en términos de rendimiento y eficiencia.

En esta postura, la determinación de objetivos juega un gran papel, así como la elección de estrategias y evaluación de las adquisiciones deseadas, establecidas en el uso racional de los recursos, que finalmente, propicia en los sujetos en formación adiestramiento para la toma de decisiones e iniciativa. Sin embargo, los objetivos como eje, resulta en la minimización del acto pedagógico en un programa, en el que el comportamiento observable y la evaluación reducen y fragmentan la formación, dada la

² En este apartado, los términos profesor y enseñante, se utilizan de manera similar. El segundo, se utiliza de acuerdo al discurso de Gilles Ferry.

operacionalización de las adquisiciones deseables. Lo cual impide la reflexión de situaciones, problemas y opciones, pues ello queda en manos del experto.

El **enfoque científico**, hace hincapié en la importancia de los saberes necesarios para los enseñantes, es por ello que éstos se explicitan de acuerdo a tres puntos de vista:

"Conjunto de conocimientos adquiridos sobre el hecho educativo (sus condiciones, sus procesos, sus implicaciones, sus juegos), como procesos metodológicos y epistemológicos (experimentales, clínicos hermenéuticos) y como referentes teóricos a los cuales corresponden otros tantos modelos de análisis (sistémico, psicoanalítico, etc.)"
(Ferry, 1990, 89)

Esta perspectiva se apoya en la idea de que el conocimiento científico dará respuestas a todas las cuestiones que el profesor haga en cuanto a su práctica, es decir, se trata de adecuar la teoría a la práctica, pero además de utilizar el conocimiento como base para resolver problemáticas, siendo que en muchas ocasiones lo que ocurre en el hecho educativo queda muy distante de lo escrito; sin embargo, la utilidad del conocimiento podría por un lado, propiciar la reflexión, así como la introducción de estrategias innovadoras, siempre que la práctica se vincule con la investigación.

El **enfoque tecnológico** por su parte, se defiende con el hecho de que la práctica pedagógica utiliza medios técnicos de información y de comunicación, por lo cual, la adopción, preparación y utilización de estos instrumentos son fundamentales para las tareas a realizar y constituye parte de la técnica educativa. Lo anterior puede vislumbrarse desde una perspectiva instrumental, la cual tiene por objeto "modernizar las condiciones de los aprendizajes y de aumentar el rendimiento, para dar lugar a una concepción "operativa" que integre lo audiovisual en un proceso de formación y de hecho en una herramienta de análisis con diversas finalidades" (Ferry, 1990, 93).

En este sentido, el Entrevistado 3 opina que dentro de las deficiencias que deben ir superándose está la incorporación de las tecnologías en la práctica docente, pero aclarando que éstas deben aplicarse de manera innovadora:

"[...]Pues a lo mejor incorporar las tecnologías de la información y la comunicación de forma apropiada, no únicamente que con el hecho de incorporarlas estamos innovando, sino al contrario, tratar realmente que incorporemos de manera innovadora[...]" (Ent 4, 29)

El **enfoque situacional** plantea como objeto de la acción formadora al sujeto de la formación, es decir, al profesor. El calificativo de situacional, tiene que ver con las problemáticas de formación en la relación sujeto-situación educativa, cuyos elementos de influencia son: "su estructura espaciotemporal, el campo institucional, y en parte la puesta en escena de las interacciones que se llevan a cabo, en el drama educativo, con sus peripecias, sus ambigüedades y sus repercusiones sobre los autores" (Ferry, 1990,95).

El entrevistado 5, parece inclinarse por este enfoque al expresar esta respuesta cuando se le cuestionó sobre las estrategias de las cuales hacía uso en su práctica docente:

"[...]Tiene que ver con una campo referencial mucho más amplio, más que con ciertas condiciones técnicas que hay aquí durante el proceso, hemos tratado de quitar eso de que diga, "este es mi estilo de docencia"... yo trabajo de esa forma, en función de la asignatura, en función a los propósitos, las intencionalidades que se muevan en torno a los contenidos y a los intereses y expectativas de los mismos jóvenes[...]" (Ent 5, 34)

Es evidente que él considera otros elementos de impacto en los procesos, no sólo los que parecen estar directamente con las problemáticas propias del programa puesto en acción, sino de las variantes de los alumnos y que obviamente están influenciadas por la estructura espaciotemporal.

En este enfoque son importantes los aspectos funcionales y de experiencia de la práctica del profesor e involucra lo vivido, componentes individuales, colectivos, psicológicos y sociopolíticos que se manifiestan en el proceso de su formación, como de su práctica profesional. Desde esta perspectiva, la formación se ve atravesada por la realidad y la

subjetividad³ (Ferry, 1990,96). Es por ello que en esta corriente no se trata de dotar al profesor de prácticas didácticas, sino de abordar en su proceso de formación las condiciones en se situará su práctica como el marco institucional, el medio ambiente material y social, es decir que con ello, podrá ampliar y nutrir su experiencia.

A este respecto, el Entrevistado 7 menciona:

"[...]Hay que considerar al grupo, la normatividad institucional, este... el propio estilo, yo tengo un propio estilo de enseñanza" (Ent 7, 51)

Es por ello que deberá adquirir conocimientos acerca de las estructuras de la escuela, comprobar su relación con los alumnos, colegas, padres de familia, entre otros, y comprender lo que hace, lo cual implicaría la consciencia del impacto de su comportamiento, práctica y relación con la institución. Un ejemplo de este enfoque que se centra en el proceso es el "taller de responsabilidad" en el cual se trata de aprehender y vivir activa y libremente la situación de la enseñanza, con riesgos y el descubrimiento de necesidades sin llegar a improvisar, pues el taller por sí mismo será otro momento del proceso de formación.

Hasta aquí se presentaron los cuatro perspectivas pedagógicas planteadas por Ferry (1990), a fin de establecer marcos de referencia que nos acerquen a los probables procesos de formación bajo los cuales los docentes de educación superior se afianzaron; que dirigen su práctica; y por los cuales se inclinan en los procesos de enseñanza – aprendizaje que establecen en el aula.

Sin embargo, Ferry reconoce tres modelos pedagógicos implícitos en las estructuras de formación, según el tipo de proceso, la dinámica formativa y el modo de eficiencia. Es así que aparecen los siguientes: **modelo de Formación centrado en las adquisiciones**,

³ Al respecto, Soriano, R. (2007), habla de la subjetividad como “la conjunción de elementos cognitivos, afectivos y éticos en la resolución de una actitud, un comportamiento y un posicionamiento como sujeto en su determinación social y cultural; así pues, en la manera de desarrollarse a sí mismo, de superarse y llegar a ser otro”

modelo de Formación centrado en el proceso y modelo de Formación centrado en el análisis. Estos son modelos teóricos dado que:

"[...]Ninguna práctica puede construirse exactamente sobre uno de estos modelos... ninguna práctica los ha tomado por principio, y que, como dice Pierre Bourdieu, "la práctica no implica –ni excluye- el dominio de la lógica que en ella se expresa". Aunque ciertas prácticas, de uno u otro modelo, aparecen particularmente más representativas, ese modelo no dará cuenta jamás de todo su funcionamiento, cuya complejidad envía, por lo menos, secundariamente, a otros modelos" (Ferry, 1990,66)

Es decir, que estas conformaciones son útiles para agrupar rasgos y características propias de la formación y así poder contar con márgenes que nos permitan identificar y describir los modelos pedagógicos bajo los cuales el profesor se forma y actúa, pero sin olvidar que las prácticas no se inscribirán de manera exacta en ellos. A continuación, se establecerán estos discursos a fin de poder caracterizarlos.

El primero, el **modelo centrado en las adquisiciones**, establece que la formación se entiende como adquisición o perfeccionamiento de un saber, técnica, actitud, comportamiento hasta lograr una capacitación. Aquí se incluyen conductas útiles, memorización, resultados constatables y evaluables, competencias en términos de conocimientos, comportamientos, actuaciones y habilidades. "Los contenidos de la formación y sus objetivos son predeterminados por el que concibe la formación y son más o menos adaptados para el formador aunque las "formas" no tengan nada que ver con sus determinaciones" (Ferry, 1990,68), por ello, el rol del profesor consiste en dar un curso y establecer los trabajos prácticos. Dentro de este modelo, pueden identificarse el conductismo y la pedagogía por objetivos como otras opciones de formación.

Otra característica con este modelo tiene que ver es el significado de la relación teoría – práctica, en la cual la práctica es una aplicación de la teoría, definida por los objetivos, ejercicios y programas en los que ni profesores, ni alumnos tienen participación. Esta es una desventaja, dado que se nota la fragmentación entre los objetivos que se plantean

por un experto y las necesidades que pueden ir surgiendo dentro del proceso para poder alcanzar los primeros.

El **modelo centrado en el proceso** entiende el proceso de formación como adquirir y aprender, pero además se habla del desarrollo personal por medio de experiencias y actividades, sin embargo, el aprendizaje no lo establece con una acepción limitada en la que se manejen sólo los aprendizajes sistemáticos, sino también las experiencias en las que éstos se dieron, es decir, los procesos como centro de interés. El profesor en este modelo requiere de madurez, manejo de las situaciones en desventaja y la respuesta a necesidades o demandas no pensadas, es por ello que se hace hincapié en el desarrollo de la personalidad.

Los aspectos sociales, culturales, políticos y las normatividades se plantean como referentes importantes en los procesos de formación, por lo tanto el profesor debe contar con una intervención más activa en cuanto a trabajo de motivación, facilidades para la elaboración de proyectos u otras acciones de interés como la orientación y otras aportaciones que sean interesantes para los alumnos. Además se maneja la *transferencia* entre las actividades de formación y la posterior práctica del oficio, incluidos el plano intelectual y experiencial.

En el **modelo centrado en el análisis**, formación implica la adquisición, aprendizaje continuo y procesos complejos, por lo que se considera que no puede dominar las acciones de manera sistemática. Es por ello, que este modelo se inclina por considerar lo imprevisible y no dominable, explica que:

"[...]Aquel que se forma emprende y prosigue a todo lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa, y que consiste en un trabajo de desestructuración – reestructuración del conocimiento de la realidad" (Ferry, 1990,72)

Es por ello que el análisis de situaciones y aspectos imprevistos es indiscutible para la comprensión de las exigencias y consciencia de las necesidades a fin de trabajar en un

proyecto propio en el que se puedan tomar por cuenta propia alternativas y decisiones. El objetivo de adquisición es el de saber analizar ("definir los componentes de un conjunto, sus interacciones, sus disposiciones en torno a la manera de aprehender su estructura y su funcionamiento" (Ferry, 1990,72), para decidir qué es lo que debe enseñarse y por qué. Lo anterior se apoya en procesos de análisis de situaciones tomando distancia, analizar las propias reacciones y observarse desde fuera.

A este respecto, el Entrevistado 5 manifiesta al cuestionársele sobre las reflexiones construidas en torno a su práctica docente:

"[...]Te dan un programa de estudios, pero no tienes más alternativas, tienes un listado de temas y ¿qué haces con ellos? El primer indicio es una búsqueda, una prescripción acerca de los documentos, los textos escritos más actuales que estén y que te permitan apoyarte y luego, después, ya reconoces al grupo; llegamos, vamos por partes, reconoces a los sujetos con los que vas a trabajar, piensas en sus expectativas, deseos, reclamos, en sus exigencias, Y otra vez tienes que ir viendo cómo vas acomodando lo que ya habías documentado para adecuarlo a las condiciones y permanentemente estás indagando" (Ent 5, 39-40)

Es evidente que el entrevistado analiza los elementos, los actores, y las posibilidades de acción con las que cuenta de acuerdo al programa de estudios, por lo cual, parece interesarse por tener consciencia de los procesos y elementos dentro de la enseñanza y el aprendizaje.

La relación que se establece en torno a la teoría y la práctica es la de regulación, es decir de manera dialéctica; y en ella intervienen de manera importante, el contexto, el espacio y temporalidad y las participaciones de profesores y alumnos. El profesor es consciente de los procesos y sus relaciones con elementos propios de la naturaleza social de los alumnos.

Hasta aquí se presentaron los modelos de Formación, cabe destacar que estas construcciones teóricas permiten el "descubrimiento de nuevas posibilidades y no la búsqueda de una legitimación y trasmutación de un modelo" (Ferry, 1990,77), por lo que en este trabajo nos ayudará a identificar y analizar los planteamientos de los docentes de la LCE acerca de su práctica. La caracterización de estos modelos permite diferenciar las distintas visiones desde las cuales los docentes pueden dirigir sus prácticas; y considerar las condiciones, los objetivos y hasta las expectativas de los alumnos que conforman el grupo al cual el docente se enfrenta. Además, estos modelos corresponden al estilo de práctica docente que los formadores consolidan con su experiencia.

Tendencias teóricas de formación docente en México

Es necesario reconocer que con las nuevas tendencias que aparecen en torno a la educación también se establecen las que tienen que ver con la formación; en esta ocasión y de acuerdo a la naturaleza de esta investigación resulta relevante e ineludible recorrer tres momentos que han configurado la formación de los profesores universitarios en nuestro país, a partir de la década de los setenta.

Como se ha establecido en el primer capítulo, las políticas educativas en el nivel superior han logrado establecer mediante la evaluación nuevos mecanismos y perspectivas en cuanto a los procesos educativos, entre ellos el manejo de las instituciones de educación superior, la investigación y por supuesto, los procesos de formación, entre otros. No debe perderse de vista que las reformas educativas tienen que ver con los aspectos de espacio y tiempo específicos, en este caso de México. Éstas no se dieron a partir del vacío, sino al contrario, como una forma de responder a las nuevas necesidades de la sociedad mexicana, pero además debido a las influencias internacionales que ya detectaban una crisis mundial en el terreno de la educación.

A pesar de haber contemplado la situación de las políticas educativas a partir de la década de los 90, en este apartado se hace necesario ampliar el margen temporal y retroceder a la década de los 70, momento en el que se marcan cambios importantes en

la formación de los docentes universitarios. En esta década pueden identificarse las razones nacionales que sirvieron como margen para establecer las nuevas políticas educativas; éstas son la reforma y la modernización de la educación, que establecía primordialmente el uso de nuevas metodologías y formas de concebir la enseñanza por parte de los docentes.

Según Díaz Barriga, 1990, fueron tres elementos los que configuraban la nueva política. La primera, la necesidad de reconciliación del Estado con la clase media, a fin de establecer un fuerte vínculo de la formación escolar y capacitación con los procesos de producción, la segunda, la necesidad de capacitar pedagógicamente a los profesores y egresados de licenciatura dado el aumento de la demanda de educación superior, y la tercera, el gran vacío en el pensamiento pedagógico mexicano.

Díaz Barriga identifica tres momentos importantes, él menciona que en esta década se establece el *Programa Nacional de Profesores*, el cual a grandes rasgos proporcionaba a los profesores las técnicas necesarias y adecuadas para ese entonces, que le permitieran facilitar su trabajo en los procesos de enseñanza. Entre las características más sobresalientes se encuentran la capacitación instrumental bajo la cual resultarían efectivas las técnicas y herramientas que cumplieran con la enseñanza. Esto debido a que "los organismos internacionales entendían la formación de profesores como capacitación en los supuestos instrumentales de la tecnología educativa" (Díaz Barriga, 1990). En este sentido, la tendencia en los programas de formación son los cursos aislados, con una visión instrumental.

A partir de 1977 y principios de los ochenta se crea el Centro de Didáctica, con ello se plantea que debería existir una profesionalización de la docencia que trajera consigo la necesidad de comprender totalmente la docencia como un fenómeno complejo, desterrando la idea del docente como un instrumento que dentro del plan de estudios, alcanzara los objetivos propuestos. En este sentido, la tendencia que aquí reside corresponde a los programas de especialización, dirigida a la búsqueda de alternativas, en torno a la exigencia de reflexionar a fondo sobre el papel del docente desde su formación.

De manera paralela, en 1975 y hasta finales de esa década, el posgrado aparece como una posibilidad de abrir paso de manera más comprometida en la reflexión y discusión de la formación de los profesores; en ese momento se cuestionaba de manera reflexiva la existencia de los programas ya establecidos que propiciara la búsqueda de información que permitiera la mejora de los mismos, lo cual corresponde a la tercera tendencia de formación.

Para Díaz Barriga (1990, 34-35), "la formación de profesores dinamizó el campo educativo... constituyó un espacio privilegiado para pensar orgánicamente los problemas de la educación... las propuestas de formación se convirtieron en alternativas más complejas... y los espacios de investigación comenzaron a estructurarse", lo cual permitió vislumbrar el desarrollo del campo de la educación en nuestro país.

Por otra parte, Ducoing (1993,25) retoma una tipología de Pasillas y Serrano (1992), para definir las tendencias de la formación de docentes, las cuales se instauran en las siguientes categorías: tecnología educativa, profesionalización de la docencia, relación de la docencia con la investigación y la formación intelectual del docente.

La tendencia de Tecnología Educativa se caracteriza por su discurso educativo en torno a "la eliminación de la meditación histórica, ausencia de los fines de la institución y la importancia a la funciones del control del proceso instruccional" (Ducoing,1993,25). Los inclinados por esta tendencia pensaban en el cambio de la práctica docente. Sin embargo, en ésta el docente aparece como un actor pasivo, pues su rol consiste en ejecutar y aplicar los supuestos de las teorías del aprendizaje.

La sistematización de la enseñanza es el fundamento, así como la utilización de instrumentos y tópicos que buscaran que el docente controlara de manera eficiente y eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje. La Tecnología Educativa se debilita en los comienzos de la década de los 80, sin embargo, continuaron los debates y las defensas hasta la mitad de la misma década.

La Profesionalización de la Docencia tiene su lugar a finales de los setenta y se opone firmemente a la Tecnología Educativa. En esta tendencia, la docencia será el objeto de

estudio, por lo que el aspecto laboral y la carrera docente serán los elementos que se considerarán bajo análisis. Asimismo, la innovación educativa en algunos centros de trabajo y la conciencia en masa de la práctica social de los actores serán acciones llevadas a cabo a efecto de replantear el sentido de la docencia.

De manera experiencial, el Entrevistado 1 comenta lo siguiente:

"[...]Trabajo con maestros que además están estudiando posgrados. Muchos de ellos, son maestros que quieren que se esté dando un movimiento en la docencia, de profesionalización[...]" (Ent 1, 2)

Este comentario nos acerca a una situación actual que continúa por la vertiente de esta tendencia; los docentes están preocupados por este aspecto y acceden a los posgrados en búsqueda de su profesionalización, al parecer desde la reflexión.

Por lo tanto, el docente en esta tendencia aparece como un "sujeto activo, participativo y consciente de las determinaciones sociohistóricas que enmarcan la realización de su quehacer" (Ducoing, 1993, 27). He aquí un elemento característico: la referencia sociohistórica; pero además incluye el análisis de la relación docente-institución; propone la psicología cognoscitiva del aprendizaje y reflexiona sobre el aprendizaje grupal, de manera que con estos elementos el profesor adquiera, por una parte, una actitud profesional, y por otra, modificar su práctica para alcanzar la calidad académica.

Además se incluyen tres niveles de profesionalización: *ampliación de la formación disciplinaria*, dado que en la formación docente y del profesional de la educación se ofrece una amplia variedad de perspectivas disciplinarias; *generación de una propuesta denominada didáctica crítica*, en la que se caracteriza la práctica del docente en torno a acciones tales como, establecer objetivos de aprendizaje por unidad y para el curso, organización del conocimiento por medio de la reflexión la evaluación de aprendizajes logrados, además de obstáculos y desventajas en el proceso; y *análisis de la práctica docente*, en consideración de valorar la acción del profesor de acuerdo a distintas dimensiones como la personal, interpersonal, social, pedagógica, entre otras.

Este último nivel acentúa la necesidad de vincular la docencia con la investigación como parte de la profesionalización y enriquecimiento de la práctica docente y constituye otra tendencia de formación: la Relación Docencia – Investigación. En ésta se anhela lograr una formación integral, el reflejo de ello es la estructuración y desarrollo de proyectos de investigación de licenciatura, así como programas de posgrado en investigación educativa.

En palabras de Quiroz (citado por Ducoing, 1993,33), la investigación sirve como:

"Apoyo a la formación y a la práctica docente en una triple perspectiva: como antecedente y sustento de las propuestas de formación; como generadora de los contenidos para los planes de estudio de formación docente; como recuperación, en términos de conocimientos, de las prácticas docentes y de formación de maestros"

El Entrevistado 5, plantea la problemática en torno a este tema en la década de los 80:

"[...]Esto tendría que ser así: docencia e investigación de la mano; lo que pasa es que no se ha reconocido esta forma, ya que en nuestro país ha fracasado la formación de docentes investigadores. No sé si recuerdes 1984: para las normales básicas se generó un plan de estudios donde los jóvenes tendrían que salir como profesionales investigadores y fueron muy generales en ello, bueno más bien viéndolo como si la investigación sólo se pudiese pensar como un ejercicio profesional, entonces para convertirlo en un ejercicio profesional, pues lo más sano, lo más prudente serían los estudios para que se profesionalizara la investigación, Pero creo que la investigación está vista desde diferentes enfoques también y a lo mejor no con el rigor científicista con que se ha exigido en los estudios de los posgrados, pero los docentes o mucho de los docentes tenemos la posibilidad de sentirnos confiados con lo que hacemos en el aula; cuando algo

sentimos que no está funcionando bien, pues tenemos que indagar, tenemos que producir un tipo de conocimientos de lo que pasa ahí y cómo ir resolviendo los problemas[...]" (Ent 5, 40)

El establecimiento como docente en las Instituciones de Educación Superior le exige, por un lado, la docencia; por otro, la investigación, por lo que esta tendencia ha logrado establecerse de manera tácita; el reto consistiría en relacionar ambas para que estas dos actividades sean fructíferas.

La última tendencia es la Formación Intelectual del Docente, que no ha creado centros o algún programa. Esta se caracteriza por plantear una imagen del docente como sujeto activo, transformador, dialogante como alternativa a la formación parcializada de los docentes. El *pensamiento crítico* o *formación teórica* hacen alusión a esta tendencia y Díaz Barriga (citado por Ducoing, 1993,35) lo considera:

"Un acto político en el que recuperando la intelectualidad del sujeto, éste interprete un objeto de conocimiento e manera original y creativa; apropiación teórica desde la cual se trabajen en mayor rigor analítico las diversas expresiones teóricas, se distingan los fundamentos de un cuerpo nocional y se clarifique un discurso conceptual de otro; posibilidad en la cual el sujeto, recuperando su propia palabra, pueda distinguir el valor conceptual de una formulación teórica y de otra. Esto es, la búsqueda de un sujeto al cual no se le puede imponer arbitrariamente un modelo teórico, sino que en el estudio del mismo haga una valoración epistemológica, política y técnica de la propuesta teórica que se le brinda"

Estas habilidades deben ser inherentes al trabajo docente, en consideración de los elementos de formación bajo los cuales sustente su práctica. No debe perderse de vista que como actor dentro de las prácticas educativas que tienen lugar en el aula, tiene una gran variedad de experiencias y reflexiones (sin que éstas aparezcan por razones externas) que pueden alimentar el campo de la pedagogía.

En este orden de ideas, se abre paso a las Metodologías de Formación, es decir, a los procedimientos metodológicos específicos dentro de los procesos de formación, a diferencia de las *tendencias de formación* que se refiere a "los supuestos y orientaciones conceptuales explicitados en los documentos que conforman tradiciones de pensamiento respecto a la formación de los docentes" (Ducoing, 1993, 16)

En esta sección, se considerarán cuatro grupos referidos a los métodos de formación de docentes, ya sea que estos hayan sido aplicados o se hayan propuesto, según Ducoing (1993) en el análisis de trabajos que las reflejan.

El primero corresponde a la Investigación, con esta metodología se busca superar la capacitación del docente; alude a una formación integral. En este sentido, el diseño de una investigación se mira como un "proceso de formación e integración del conocimiento" (Ducoing, 1993, 9) que implica la producción y propuesta para dar respuestas y soluciones a los problemas educativos. Por lo cual, resulta esencial el "estudio de las bases epistemológicas, teóricas y metodológicas exigidas para formular y desarrollar trabajos de investigación" (Hirsch, citada por Ducoing, 1993, 9).

Esta metodología parece estar acentuada en la formación del Entrevistado 1, quien expresa:

"[...]Bueno para mí la profesión es un complemento importante y no es lo único que yo hago; para mí es muy importante, o más, escribir y hacer investigación porque no concibo mi trabajo ni podría hacerlo sin mi práctica docente. En particular, a mí me gusta más la publicación que la docencia, y la investigación como complemento[...]" (Ent 1,7)

Es evidente que este entrevistado prefiere la publicación, sin embargo, establece la relación o el lugar que ocupa su práctica docente dentro de ella y que le permiten llevar a cabo su tarea, sin embargo afirma que su agrado por la publicación es mayor y el puente entre estas dos es la investigación. Por otro lado, el Entrevistado 5, hace alusión a la

investigación dentro de su práctica docente, lo cual indica que su formación estuvo influenciada por ella:

"He trabajado los seminarios de investigación, los seminarios de tesis, entonces digamos que esos procesos formativos que llevan los jóvenes y en los que les puedo prestar apoyo me parecen los más interesantes, desde mi punto de vista. A mí me gusta hacer investigación pero más de corte cualitativo y desde ahí, lo trabajamos también con ellos[...]" (Ent 5, 33)

La segunda propuesta metodológica corresponde a la Investigación – Acción, la cual parte de orígenes en estudios sociales y es introducida en el campo de la educación. Schmelkes (citada por Ducoing, 1993, 10) explica que esta metodología tiene por objeto "la transformación de las causas de los problemas percibidos y sufridos por las clases populares" se trata de la acción, para la acción, en la acción.

La formación de los profesores bajo esta línea, podría llegar hasta el estudiante (si es que se considera importante la formación de alumnos que indaguen e investiguen acerca de su realidad), siendo un elemento igual de importante el principio que descansa en esta postura "el sujeto es su propio objeto de conocimiento" (Barabtalo, citado por Ducoing, 1993, 11)

El Entrevistado 6 hace alusión a esta metodología:

"[...]Mi intención es que el alumno aprenda a utilizar un método práctico para hacer intervención; he encontrado como buena solución a esto el método de investigación-acción que es una investigación, un método que parte de la metodología cualitativa y creo que me ha dado buen resultado" (Ent 6, 43)

El entrevistado establece por un lado, que el alumno podrá utilizar este método, pero al mencionar que le ha dado buen resultado, expresa implícitamente su inclinación por esta metodología.

La tercera modalidad de metodología es la Microenseñanza, cuyos supuestos son:

"Es una verdadera enseñanza que hace posible la modificación de los hábitos de enseñanza del profesor... se simplifican los elementos del proceso de enseñanza - aprendizaje: "microclase, microelemento, microconcepto... capacita en habilidades específicas; uso de voz, utilización de pizarrón, elaboración de preguntas... los principios de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil son rectores de la actividad...el trabajo con modelos, con los cuales comparar la actuación de los participantes" (Serrano, citado por Ducoing, 1993, 12-13)

Como puede apreciarse, esta metodología se apega a habilidades específicas que se encuentran aisladas unas de otras, pero que se supone se asocian para lograr el aprendizaje; en este sentido no se abren otras perspectivas acerca del aprendizaje, por lo que resulta importante informar al alumno sobre las destrezas que deberá adquirir y evaluarlo a fin de lograr una retroalimentación.

La última metodología se refiere a las Estrategias para la Enseñanza y el Aprendizaje, cuya concepción del aprendizaje y habilidades intelectuales surge de las tendencias cognoscitivistas. Estas estrategias no se limitan a la transmisión de los conocimientos, sino que se encauzan a que el alumno aprenda a aprender. Las propuestas que se señalan en esta metodología buscan lograr la relación entre contenido, enseñanza y aprendizaje, sin embargo, en el momento de formación se pretende atender las condiciones del surgimiento de la ciencia y las estrategias de aprendizaje, ya que se considera que el lugar y el momento histórico serán los márgenes de establecimiento de lo otros elementos.

En cuanto a la atención de las estrategias de enseñanza, el Entrevistado 2, muestra preocupación:

"[...]Para mi práctica yo creo que más que dominar el contenido, que eso no me preocupa tanto, me preocupa

más bien lo que me preguntabas sobre las estrategias, la metodología[...]" (Ent 2, 17)

Al parecer, desde esta perspectiva se pretende formar al profesor en las estrategias, lo cual sería conveniente como complemento a otras metodologías. Lo importante es que desde esta propuesta se obtengan nuevas posibilidades en cuanto a los roles de profesores, alumnos y su interacción con el objeto de conocimiento. El profesor además deberá ser consciente de "el área histórica, contextual y didáctica" (Alvarado, citado por Ducoing, 1993, 14).

Es posible que las tendencias y metodologías puedan relacionarse directamente y coincidan en algunas prescripciones, sin embargo, pueden hallarse alternancias e incongruencias, ya que las tendencias y modelos presentados por Ducoing (1993), son resultado de la organización, división y tipificación de acuerdo a los rasgos y características comunes hallados entre los trabajos de investigación más sobresalientes acerca del tema de la formación de los profesores de la década de los 80.

Niveles de Formación

De acuerdo a los modelos y tendencias mencionados se pueden evidenciar distinciones de la formación de acuerdo a los discursos sobre este tema. Ferry plantea que la formación puede ser vista como una función social de transmisión del saber, como proceso de desarrollo y de estructuración de la persona o como institución. Estos serían los tres niveles de formación expuestos por Ferry (1990;50) y que nos permiten entender las lógicas de actuación de los docentes de la LCE en su práctica, de acuerdo al rescate de hallazgos en las entrevistas.

Como **proceso personal** implica fortalecer la capacidad individual de aprender, de vivir activamente el cambio, de colaborar y realizar los proyectos de vida personales. A

continuación se presentan algunos hallazgos en las entrevistas de los docentes de la LCE que nos permitirán ubicarlos en este nivel:

“Para mí la profesión es un complemento importante y no es lo único que yo hago, para mí es muy importante o más, escribir y hacer investigación porque no concibo mi trabajo ni podría hacerlo sin mi práctica docente” (Ent1;7)

En la opinión de este docente puede notarse cómo la práctica docente que él ejerce está ligada a expectativas que contribuyen en sus trabajos personales, en este sentido el aspecto personal que hace notar es el laboral. La práctica docente le ayuda a realizar su trabajo de investigación, lo cual para él resulta primordial y continúa su proceso de formación como profesional.

“Yo lo hago más por la experiencia que estoy adquiriendo con los estudiantes [...] a mí en el plano personal me hace sentir bastante bien” (Ent3;21-22)

En este caso, el entrevistado habla de la importancia que para él tiene la experiencia con los estudiantes promovida por la práctica docente, lo cual repercute en su proceso de formación. Él habla de la satisfacción personal que le provoca su trabajo, lo cual implica los elementos anteriores.

“[...] Sería una buena oportunidad de poder aprender un poco más, con relación a lo que estudié” (Ent4;28)

En la formación profesional de este docente, su práctica le lleva a aprender o a fortalecer lo aprendido de su profesión (en el área de Educación), lo cual de manera personal fue una de las razones por las cuales decidió impartir clases en la LCE; a pesar de que este docente no cuenta con contrato en esta Licenciatura se vislumbra su capacidad de colaborar en proyectos que contribuyan con su crecimiento personal.

“Mi formación tanto en la Especialidad en Docencia como la Maestría en Educación me llevaron a buscar un área afín, y

el área más afín es precisamente Ciencias de la Educación”
(Ent6;43)

El proceso de formación personal de este entrevistado lo llevó a establecerse dentro de la práctica docente como una forma de seguir aprendiendo en el área de su formación, lo cual implica la decisión de crecer en este ámbito y satisfacer sus necesidades y proyectos profesionales.

“Bueno, en realidad a mí me gusta mucho la práctica docente... de hecho aquí ya llevo como 8 años y en realidad más que un ejercicio profesional también hay una satisfacción personal y eso es lo que de alguna manera retroalimenta” (Ent7;51)

En consideración a este docente se aprecia que su práctica docente le ha llevado a una retroalimentación que en sentido personal han contribuido a desarrollar su ejercicio profesional, lo cual también produce en este docente, satisfacción.

Por otra parte, el segundo nivel de formación, que es el *institucional*, se refiere a las mediaciones externas al individuo constituidas en dispositivos del mercado educativo y de desarrollo profesional que se concretan en instituciones o procesos instituidos, conformados en programas y certificaciones reconocidos socialmente. En este sentido, los hallazgos en las entrevistas correspondientes a este nivel son los siguientes:

“Ent1: Ese contrato que yo tenía en la licenciatura, era profesor PROMEP... y una de las cosas incluso que me llevó a buscar otro tipo de trabajo no fue la distancia porque yo vivo en la ciudad de México [...] aquí renuevan los contratos cada 6 meses... y el contrato que yo tenía era un contrato de profesor [...]

E: Y ¿Por qué decidió dar clases en la LCE?

Ent1: Yo no lo decidí.

E: ¿No?

Ent1: Como era profesor PROMEP una de las políticas era que yo tenía que dar clases en la licenciatura, de

hecho yo no me atrevía mucho a dar clases en la licenciatura” (Ent1;4-5)

De acuerdo con este párrafo de la entrevista se puede rescatar el segundo nivel de formación, dado que una de las cuestiones que influyen en este entrevistado para aceptar trabajar como docente son las políticas de tipo institucional que tienen que ver con el contrato y caracterización del tipo de profesor, que se apoya en los requerimientos de programas reconocidos, como PROMEP en este caso. A continuación se presenta otra opinión que tiene que ver con este nivel de formación.

“[...] Ahora ya que tengo 4 años aquí por supuesto ya conozco la currícula, el modelo educativo de la universidad, a los estudiantes y las necesidades de egresados que necesitamos y como he tenido durante dos años las mismas asignaturas me da la posibilidad de ir haciendo modificaciones, de dominar mucho más el contenido y entonces mi práctica se ha transformado desde la primer vez que yo aparecí de manera emergente a ahora que ya con mayor seguridad hago las cosas, de esta parte de estar centrado en el estudiante, de la práctica que a ustedes les interesa muchísimo [...] entonces lo que me gustó de la universidad es que te da la posibilidad de hacer todo esto [...] Cuando a ti te gusta tu trabajo, eres entusiasta, interesa que el otro aprenda, entonces tienes todas las posibilidades de hacerlo [...] sin embargo, en la parte administrativa es horrible, uno al principio no sabe checar bien checas antes, checas después. A mi me han descontado mucho dinero, pero insisto yo estoy aquí porque me gusta dar clases pero en realidad si nos vamos a la parte económica es bastante bajo el salario que nos pagan aquí y son muchos estudiantes, eso te genera... te implica mucho trabajo, revisar los trabajos, irlos leyendo, desde aprenderte todos los nombres, que tienes 46 estudiantes aprenderte 40... y los del otro grupo, o sea no; y todo, todo, es mucho

trabajo y no tiene relación con el pago que te dan”
(Ent2;11-12)

Con los comentarios de este entrevistado puede reflejarse el impacto de los aspectos institucionales en su proceso de formación con respecto a su práctica docente; por una parte expresa que por ejemplo, el modelo educativo, la currícula, entre otros, son ventajas en la forma cómo desarrolla su trabajo con los estudiantes; opina no sentirse controlado, aunque por otro lado, la parte administrativa parece ser una desventaja con respecto al sueldo por su condición como Profesor por Asignatura, dado que este tipo de contratos exigen que “chequen” su hora de entrada y de salida, mientras que los Profesores de Tiempo Completo no lo tienen que hacer. La condición institucional lleva a este tipo de docentes a manejarse desde la lógica de la individualidad para conservar su trabajo a través del reconocimiento que los alumnos hagan de ellos. A este respecto, el siguiente entrevistado afianza los comentarios de este docente:

“Vengo a la semana 5 horas, es simbólico el pago que nos dan, pero yo lo hago [...] de cierta manera por el estatus que nos da la Universidad a los profesores. De que uno diga, ‘ay, soy profesor de la Autónoma’, el sentimiento hacia el ejercicio de la profesión de la docencia es diferente; yo soy profesor de dos universidades, de la UPN y de la Autónoma y ambas tienen buen prestigio.
[...] En el caso de la Autónoma, lo trabajo mucho por convicción, es decir, aquí no hay una remuneración económica que la Universidad, digamos, que me motive para ser mejor cada día” (Ent3;21,22,24)

Este docente, al igual que el anterior, hace hincapié en el sueldo que por el tipo de contrato percibe. Lo cual atañe aspectos propios de la institución y que influyen en su proceso formativo y estatus; esto aparece como obstáculo en la práctica de estos docentes, sin embargo, también se demuestra que algunos de ellos realizan su trabajo por convicción y desean conservar su trabajo más allá de las cuestiones económicas. Otro entrevistado hace reiterar estas condiciones:

“Hay una reflexión que a casi nadie le gusta escuchar pero, es elemental: las condiciones económicas de los maestros. Mientras los docentes estemos preocupados, o seamos o sean como yo docentes de carrera, las posibilidades de fortalecer los procesos de actualización para mejorar tus prácticas educacionales se van a ver reducidas al mínimo. Entonces yo creo que, mientras no se atiende, mientras no se crea, mientras no haya voluntad política para resolver este asunto económico que vivimos los docentes sobre todo en las universidades públicas, se va a hacer un pequeño, gran obstáculo para que uno pudiera generar otro tipo de alternativas en investigación” (Ent5;39)

Se insiste en las políticas que implican los contratos en las universidades públicas que obstaculizan el desarrollo óptimo de las prácticas docentes; esto parece caracterizar a las instituciones de educación superior en nuestro país, por lo que estos comentarios son un fuerte material que sirven como foco de reflexión. Los sueldos se ven minimizados al comparar las tareas que deben realizar los docentes, y los elementos a los cuales deben supereditarse; así lo expresa el siguiente entrevistado:

“Hay que considerar al grupo, la normatividad institucional[...] el propio estilo, yo tengo un propio estilo de enseñanza entonces en realidad, son todos los elementos.
[...] El trabajo en realidad sí es pesado porque son grupos grandes; porque a veces es más trabajo que tenemos que hacer de gestiones, administración, asesorías y así, sí implica mucho tiempo” (Ent7;51)

Este docente expresa la necesidad de considerar, entre otros, los elementos institucionales, lo cual nuevamente refleja que influyen en el proceso de formación establecido por la práctica docente que ejercen.

En el tercer nivel de formación, esta se entiende como una **función social de transmisión y legitimación del saber de la cultura dominante**. Algunos hallazgos con respecto a este se vislumbran en los siguientes entrevistados:

“Los contenidos actualizados, cada vez que trabajamos un texto, yo les digo cuáles son las últimas noticias que fluyen en los diarios de comunicación estatal, nacional; es decir el conocimiento no puede cerrarse sólo al conocimiento curricular, el social también tiene que fluir entre los estudiantes, las interacciones entre los estudiantes... entre la institución son esas cosas que tienen que estar constantes” (Ent3; 24).

A este docente le preocupa la incidencia de los contenidos, asimismo la transmisión de los mismos, pero considerando lo actual. En este sentido, es claro el papel que tiene el contenido dentro de su práctica docente y que constituye el tercer nivel de formación. El siguiente entrevistado aparece en la misma línea:

“Tenemos que actualizarnos no sólo en lo didáctico-pedagógico, sino incluso en los contenidos de las asignaturas que impartimos, porque el conocimiento evoluciona” (Ent4;30)

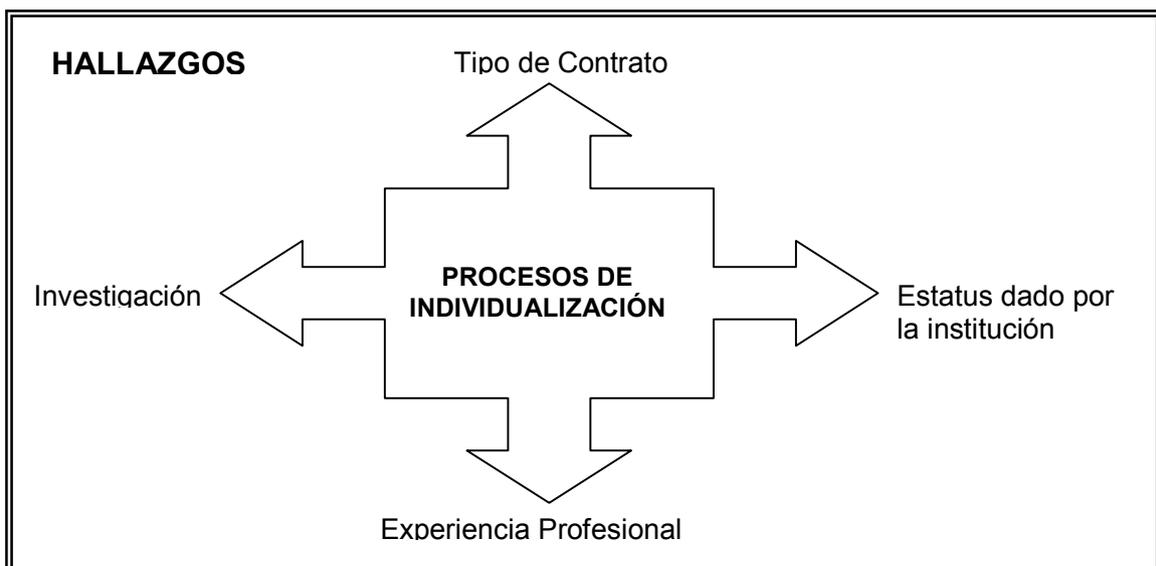
Este entrevistado refleja preocupación por los contenidos a transmitir, y al igual que el anterior, da importancia a la actualización de los mismos, dado que son ellos, uno de los medios por el cual los alumnos tienen acceso al conocimiento.

“[...]Una prescripción acerca de los documentos, los textos escritos más actuales que estén y que te permitan apoyarte y luego, después, ya reconoces al grupo, llegamos, vamos por partes, reconoces a los sujetos con los que vas a trabajar, piensas en sus expectativas, deseos, reclamos, en sus exigencias. Y otra vez tienes que ir viendo cómo vas acomodando lo que ya habías documentado para adecuarlo a las condiciones y permanentemente estás indagando” (Ent6;40)

En estos casos presentados, existen conclusiones comunes en cuanto a la importancia de los contenidos para su transmisión, lo cual es parte de su formación y de los estudiantes que se están formando. Esta conciencia implica una tarea importante dentro del quehacer docente: la investigación, dado que es el camino que les permite obviamente lograr este nivel de formación.

De acuerdo a estos hallazgos pueden establecerse que los procesos de individualización fundamentan y caracterizan al Personal Académico de la LCE, dado que por las condiciones de los contratos (lo cual implica el tiempo que dedican a las tareas de la Universidad) es muy difícil la integración de los docentes a los cuerpos académicos; asimismo las razones por las cuales trabajan en la institución son variadas y las estrategias que utilizan para lograr su permanencia son distintas de unos a otros. Sin embargo se puede coincidir en que son Profesores por Asignatura; muchos de ellos se mantienen en la Institución por el Estatus que esta ofrece; la adquisición de experiencia es importante para su ejercicio profesional, la cual alimenta su desarrollo de la práctica docente; y por último la investigación parece ser una actividad importante dentro de su formación profesional y para su ejercicio laboral, en el Esquema 1. Hallazgos, se recupera lo anterior.

Esquema 1. Hallazgos en la LCE



Para poder explicar estos hallazgos es necesario remitirse a los procesos identitarios, que se trabajarán en el siguiente capítulo de manera más profunda. Es por ello que debe entenderse la identidad; Alberto Melucci explica que el término de identidad tiene distintos significados pero que se constituye de tres elementos fundamentales: la noción de permanencia, la noción de unidad y su carácter relacional. Este autor explica que la permanencia de un sujeto u objeto en el tiempo es lo que le permite experimentar variaciones y adaptarse al ambiente; la unidad establece un límite a un sujeto u objeto y permite distinguirlo de otros; finalmente, añade que la identidad es una relación entre dos elementos, es la capacidad de reconocerse y de ser reconocido (Melucci 1982: 61-72).

Por otra parte, Sciolla (1983,239) señala que la identidad aparece desde dos perspectivas; la primera como Reflexividad, en la que el individuo humano se desprende y se convierte en objeto de sí mismo para responder a las preguntas ¿quién soy? Y ¿quién quiero ser?; la segunda es Intersubjetividad relacional, que es resultado de un proceso social, pues surge y se desarrolla en la interacción cotidiana con otros.

Dentro de la construcción de la identidad, en el establecimiento de la acción del sujeto desde la lógica actual del discurso constructivista, se habla de la habilidad o cualificación que cada sujeto tenga para realizar su desempeño laboral; en este caso nos referimos al académico, por ello es necesario mencionar la denominada teoría de la actividad, la cual es base de la denominada teoría de las competencias, misma que hoy está en debate en las prácticas educativas.

2.3 Corrientes: tradicional, activa y constructivista.

En el apartado anterior, se partió de la formación desde distintas perspectivas hasta llegar a plantear enfoques, modelos y tendencias. En este sentido, es necesario retomar ahora las corrientes pedagógicas que de manera directa influyen en esas concepciones y maneras de plantear la práctica docente de acuerdo a elementos tales como: la visión sobre la tarea de enseñar, el aprendizaje, los fines que persigue la educación y cómo es considerado el conocimiento. Es por ello que en este apartado se desglosarán estas tres corrientes a fin de poder caracterizarlas y diferenciarlas, así como destacar en cada una de ellas cómo es la relación que se establece entre profesores y alumnos.

Es innegable que la institución escolar, junto con sus actores, son el centro de distintas críticas, desde lo pedagógica, hasta lo social, político o cultural para reorientar la actividad formadora de profesores y estudiantes. El concepto de aprendizaje nace a partir ideal educativo, y de ahí que se consideren los elementos de carácter pedagógico y didáctico para cumplir no sólo el logro de un aprendizaje, sino la utilidad o el sentido de los conocimientos que se plantean como necesarios.

Según Cerezo (2007):

“...La conformación y delimitación de las "corrientes pedagógicas contemporáneas", resulta urgente e imprescindible para poder incorporarlas al discurso y práctica de los educadores. Tal hecho, permitirá la construcción de un dominio autónomo para la pedagogía, que la dote de un conjunto coherente de planteamientos desde donde se explique en forma sistemática, los procesos de información, enseñanza, aprendizaje y educación”.

Esta afirmación nos permite justificar las razones por las cuales se abordarán las corrientes tradicional, activa y constructivista, en consideración de los elementos teóricos que se exigen en un trabajo de investigación, más directamente en relación con la

temática de la práctica docente. Es por ello pertinente mencionar la noción de corriente pedagógica que este mismo autor señala y que se presenta a continuación:

“Las "corrientes pedagógicas contemporáneas" se refieren a los movimientos y/o teorías que se caracterizan por tener una línea del pensamiento e investigación definida sobre la cual se realizan aportes permanentemente, y que les dan coherencia, solidez y presencia en el tiempo a los discursos que la constituyen” (Cerezo, 2007).

Estas "corrientes" nos permiten describir, explicar, conducir y comprender las acciones pedagógicas de acuerdo a las exigencias del contexto, y se convierten en referentes que cambian los escenarios sociales y pedagógicos de la institución escolar; así como las direcciones del discurso o de la práctica. Además ayudan en la búsqueda de soluciones o respuestas para los problemas y alternativas de acción.

Corriente Tradicional

Esta corriente tiene su origen en los internados jesuitas del siglo XVII, en ellos se ofrecía una vida en la que no tenían lugar los problemas de la realidad, ni de la edad; se trataba de un sistema encargado de evadir el mundo externo y vigilar de manera constante al alumno para evitar que tuviera contacto con los males propios del mundo. El contenido más importante en esta educación era la retórica "arte cuya adquisición se dirigía a todo el plan de estudios" (Palacios, 1984, 17).

La corriente tradicional se puede considerar un sistema de tratamiento de la información, de transmisión y de comunicación escolares (Gómez, 2002), de acuerdo a esta corriente, la acción pedagógica se constituye o identifica fundamentalmente en torno a la actividad de un sólo actor reconocido que es el profesor. La enseñanza se piensa como el principal componente realizador. Lo tradicional, como transmisión, implica la reproducción de saberes y valores que se fundan en un orden establecido conforme a un modelo.

La escuela tradicional puede entenderse de acuerdo a dos conceptos: método y orden. Comenio (citado por Palacios, 1984,18) lo explica en su obra Didáctica Magna de la siguiente manera: “el orden en todo es el fundamento de la pedagogía tradicional”, es por ello que según Palacios (1988,18) la tarea de los docentes consiste en: “organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, en una palabra, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos”.

El maestro será el modelo a imitar y obedecer, por lo cual los aspectos de disciplina y castigo son fundamentales para lograr establecer conductas observables. En este sentido, educar significa para esta corriente la elección y propuesta clara de modelos para que los alumnos se sometan a ellos y los imiten. El objetivo a cumplir consistiría en “ajustar y regular la inteligencia de los niños, ayudarlos a disponer de sus posibilidades” (Palacios, 1984,19).

El conocimiento y la cultura son elementos importantes para formar la inteligencia y capacidad del alumno y que le permiten desarrollarse, pero la realidad de la escuela es distinta a la que se encuentra afuera; la escuela en esta corriente es como una burbuja que protege a los alumnos de las situaciones que ocurren en el exterior. La paradoja que resulta en la escuela tradicional es que pretende preparar para la vida, pasando por alto la realidad.

En cuanto al programa, el empleo racional del tiempo es primordial, ya que las actividades y hechos ocurridos en el aula están ordenados, organizados y planeados, lo cual quiere decir que no existen actividades improvisadas para no perder el sentido de lo que el alumno deba aprender y no propiciar así la confusión. El método de enseñanza propio de esta corriente gira en torno a prácticas que la caracterizan, como es el repaso -repetición exacta y minuciosa de lo que el maestro acaba de decir- (Palacios, 1984,19).

El marco de la corriente tradicional se muestra con la imagen de un profesor con una actuación autoritaria. El modelo tradicional se enfrenta a la crítica ya que, por un lado, constituye el principal modo de realización y de representación de la acción educativa, en donde el profesor participa en una clase como transmisor que configura la historia y su

razón de ser; por otro lado el modelo tradicional, a menudo es criticado y puesto en tela de juicio por sus características definitorias.

En esta corriente los contenidos o conocimientos “son de hecho los fines y los métodos – procedimientos – actividades no son otra cosa que caminos para aprender dichos contenidos y dominar dichos conocimientos. En este caso los contenidos son los objetivos y los fines y las actividades – métodos son medios para aprender dichos contenidos” (Román Pérez). Algunas de sus características son: pasividad, intelectualismo, magistrocentrismo, superficialidad, enciclopedismo y verbalismo (Cerezo, 2007).

Respecto a los contenidos, el Entrevistado 3, menciona lo siguiente a pesar de expresar también que su postura es constructivista:

“...Soy muy estricto en cuanto al manejo del contenido, pero soy muy flexible en la forma, de tal manera que ellos entiendan que cuando hablan, cuando digan, cuando analizan, cuando hacen un cuadro tienen que ser muy rigurosos, muy argumentado, muy explicado... soy un profesor que les exijo mucho el rigor en el contenido, pero la forma la hacemos muy agradable... constantemente usamos técnicas, dinámicas, chistes, cuentos...” (Ent 3, 23)

En este sentido, puede apreciarse cómo el rigor del contenido prevalece y es un elemento condicionante en los procesos de enseñanza – aprendizaje para muchos profesores, a pesar de las teorías del aprendizaje a las que se apeguen o de las metodologías que establecen en el aula.

Corriente Activa

La escuela nueva, o escuela activa, aparece como una reacción a la tradicional; se constituye en una verdadera corriente pedagógica, en una propuesta educativa, cuando al finalizar la primera guerra mundial, la educación fue nuevamente considerada como una

esperanza de paz. Una de sus características fue su esfuerzo por renovar la enseñanza, además de fundar muchos de sus planteamientos en la psicología del desarrollo infantil.

Para Ferriere (1982) los iniciadores de la escuela nueva fueron atraídos por la idea de ver en la educación el medio ideal para impulsar la comprensión entre los hombres y las naciones; la solidaridad humana; asimismo, desarrollar el amor fraternal sin importar las diferencias; además, que el impulso de vida se impusiera sobre la muerte; la resolución de los conflictos. Por lo que esta educación tendría que ser capaz de formar a los individuos para la paz, la comprensión y la solidaridad.

Los lineamientos que sirven como soporte en el establecimiento de la escuela nueva fueron planteados en 1921 y consistieron en:

“Preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual, y la organización de una disciplina personal, libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano” (Citado por R. Gal, en Mialaret, G.)

Para esta corriente resultaba esencial cambiar algunos dispositivos de la escuela tradicional, como el autoritarismo y los cambios de roles entre los actores principales. La corriente activa retoma la noción de niño desde los planteamientos del desarrollo, para lo cual, la acción educativa debe relacionarse con las aptitudes. Según esta tendencia, no existe aprendizaje que no parta de los intereses o las necesidades de los niños, por lo que el interés es considerado el eje de la educación.

El Entrevistado 2, hace mención del interés del alumno como el eje, así lo expresó al retomar sus experiencias en la LCE:

"[...]Esta parte de estar centrado en el estudiante, de esto de la práctica que a ustedes les interesa muchísimo como que le han dado mucho mayor énfasis en la teoría - práctica y que todo lo que se aprenda sea útil, sea prioritario[...]" (Ent 2, 11)

Con respecto a la relación maestro-alumno, "se cambia de una relación de poder-sumisión de la escuela tradicional a un vínculo marcado por una relación de afecto y camaradería" (Cerezo, 2007). Es por ello que resulta fundamental la manera de conducirse del maestro. El maestro, en este sentido, se convertirá en un auxiliar del desarrollo del niño. Otro elemento importante es la autodisciplina, pues el profesor concede poder a los alumnos para colocarlos en posición funcional de autonomía que los lleve a comprender, elaborar y observar reglas.

De acuerdo a lo anterior, si se considera el interés como punto de partida para la educación, resulta obsoleta la imposición de un programa previo. El rol del profesor se centra en descubrir las necesidades e intereses de los alumnos. Están apegados a la idea de que las experiencias de la vida cotidiana son las primeras en despertar el interés que las lecciones planteadas en los libros.

La finalidad de esta corriente se centra en involucrar a la escuela en la vida cotidiana, la naturaleza, el mundo, los seres humanos; los acontecimientos serán los contenidos. En consecuencia, si existe un cambio en los contenidos, debe haber también un cambio en la forma de transmitirlos, por lo que se plantearon "actividades libres para desarrollar la imaginación, el espíritu de iniciativa, y la creatividad. No se trataba sólo de que el niño asimilara lo conocido sino que se iniciara en el proceso de conocer a través de la búsqueda, respetando su individualidad" (Cerezo, 2007). Además se establece como fin de la educación "mantener y acrecentar el potencial del niño, salvaguardar su impulso vital, que no necesita sino que se le provea de los medios de ejercitarse, de acrecentar sus recursos y capacidades" (Palacios, 1984, 61)

Respecto a los acontecimientos como contenidos y actividades libres, el Entrevistado 2 manifiesta que en su práctica docente, esto es importante:

"[...]Hoy encontré esto en el periódico, es el periódico de hoy: véanlo, a ver, vamos a discutir, vamos a encontrar las explicaciones científicas... siempre hay una actividad interesante o de planteamiento del problema de inicio y después los estudiantes tienen que encontrar el problema, más bien solucionar el problema o bien, plantárselo[...]" (Ent2, 14)

Sin embargo, esto se contrapone con lo que expresa en la misma entrevista acerca de la planeación que realiza para su clase:

"[...]Los rasgos más importantes de esa planeación son los del propósito, por ejemplo, ¿hoy qué vamos a aprender, 'hoy qué tienen que salir los chavos comprendiendo, qué les tiene que quedar claro? entonces para mí el propósito es fundamental[...]" (Ent 2, 13-14)

El entrevistado, a pesar de apegarse por un lado a los intereses de los estudiantes, parece regirse aún por los objetivos que a le parecen sustanciales. Aunque en otro momento de la entrevista deja entrever que hay momentos de mediación:

"[...]Hay un propósito, ahí están las unidades de trabajo, están las orientaciones didácticas... cómo va a ser la evaluación, la bibliografía[...] entonces ese programa se discute al principio, se comprende y entonces ellos (refiriéndose a los alumnos) en función de esto, son los que empiezan a proponer algunas situaciones que quisieran agregar o quitar al programa" (Ent 2, 13)

La relación del maestro con el alumno en esta corriente se define al considerar al maestro como un guía que muestra las posibilidades del alumno; el calificativo de autoritario o arbitrario ya no corresponden a la figura del maestro y ello implica que la relación que se establece de alumno a alumno se ve afectada por este hecho, pues se convierte en más abierta, solidaria y de cooperación.

Con respecto a los nuevos contenidos de la enseñanza, se relacionan con las experiencias cotidianas; esto permite que los alumnos se enfrenten a diversas situaciones y sea despertado su interés. La educación en este sentido se comprende como “un proceso para desarrollar cualidades latentes en el niño y la misma naturaleza infantil más que para llenar su espíritu con otras cualidades elegidas arbitrariamente por los adultos” (Palacios,1984,34)

A pesar de que sus principales representantes mantenían diferencias en sus concepciones sobre la educación, el niño, naturaleza social de la institución escolar; así como el escenario político y sociológico en que se desarrollaron cada una de las escuelas pertenecientes al movimiento, existen correspondencias significativas entre ellos, lo que mantiene esta corriente. Algunos de los representantes importantes de la corriente activa son: Rousseau, Pestalozzi, Tolstoi, Dewey, Montessori, Ferrieri, Cousinet, Freinet, Piaget. Claparede y Decroly (Palacios, 1988)

El Constructivismo

Para Flores (pend.) el constructivismo “es un enfoque acerca de cómo se construye el conocimiento, en todos los niveles. Tiene como origen tanto a la epistemología de la ciencia como al desarrollo psicológico derivado de la psicología genética” .El eje de esta corriente es el sujeto, pues es quien de acuerdo a su experiencia, modelos y pensamientos construye nociones o interpretaciones, es decir el conocimiento.

Para este autor, el constructivismo atiende el problema de las ideas previas y el cambio conceptual y son precisamente los trabajos en este campo los que le han conferido un nivel alto en la enseñanza de la investigación. Estos dos elementos han permitido establecer nuevos campos de investigación, con metodologías específicas y corrientes distintas. Algunos son, según Flores:

-Cambio Conceptual: abordada desde el cognoscitivism y de la epistemología, explica cómo se construye el conocimiento científico.

-Historia y Enseñanza de las Ciencias: consiste en la identificación de las ideas previas los estudiantes con las que aparecieron en algún momento histórico y abarca el análisis de la evolución de los conceptos científicos.

-Condiciones Contextuales en el Aprendizaje de la Ciencia: implica la importancia del contexto físico y el contexto en el que se investiga al alumno, pues los dos tienen influencia en la construcción de las ideas previas.

-Modelos Conceptuales: representaciones de los procesos posibles que los sujetos realizan para dar coherencia a sus marcos conceptuales. Existen diversos enfoques: centrados en modelos operatorios, los que establecen estados evolutivos, los que tienen como base el análisis epistemológico, los que muestran formalismos para clasificar y hacer inferencias sobre las ideas previas. Algunos de los aspectos de los modelos conceptuales a considerar son: la resolución de problemas, diferencias entre expertos y novatos, y la influencia de los programas de computación y medios tecnológicos en la enseñanza de la ciencia.

Cambio Conceptual

Podemos hablar de este subcampo como un nuevo modelo para establecer nuevas formas de enseñar, este nos explica y describe las dimensiones sustantivas del proceso bajo el cual la organización de los conceptos cambia a unos por otros que no son compatibles con el primero. Para ello, es necesario tener clara la noción de Conceptual Profile o Perfil conceptual:

“The Conceptual Profile notion can help to understand the
evolution of conception in the classroom”
(Mortimer,1995;267)

Este debe tener similitudes con el perfil epistemológico, lo cual puede explicarse como distintas zonas constituidas por diversos conceptos y categorías que nos permiten tener nociones sobre la realidad. Estas zonas o niveles de pensamiento están fuertemente influenciadas por la cultura, que es una de sus características; es por ello que el Perfil Conceptual continúa siendo personal:

“Superindividual system of forms of thought”
(Mortimer, 1995; 273)

Existen dos supuestos que deben tomarse en cuenta para trabajar bajo estos modelos; el primero es que el aprendizaje viene de un proceso de abstracción activo del aprendiz en la construcción del conocimiento; y el segundo es que las ideas previas y nuevas de los alumnos juegan un papel importante en el proceso de aprender, pues el aprendizaje sólo es posible con base a lo que ya conoce. En este sentido, el proceso de aprendizaje debe pensarse como “un cuerpo de nociones basadas en nuevas informaciones y experimentos presentados a los estudiantes en el proceso de enseñanza”.

Actualmente estos modelos sólo han sido trabajados y aplicados en el área de las ciencias, por lo que es necesario profundizar en ellos y ponerlos en práctica, a fin de enriquecer las metodologías pedagógicas a través de la práctica docente. Es por ello que los docentes deberían tener claras las posibilidades del constructivismo, ya que la mayoría parece “estar inscrito” en este enfoque”.

Dentro del Cambio Conceptual, el lenguaje es una evidencia de las transformaciones de la información; de la construcción del conocimiento. El lenguaje será un universo simbólico; los significados y el contexto, permiten los procesos de cognición. Mortimer (1995), considera el perfil epistemológico, de acuerdo con Bachelard, quien establece cada nivel:

- **Realistic:** este corresponde a las nociones que tenemos de la vida diaria, las cuales se fundan en el sentido común.
- **Empiricist:** este corresponde a una determinación precisa y objetiva que obtenemos por medio de la experiencia.
- **Rational Classic:** este implica trabajar con un cuerpo de nociones y no solamente con el elemento empírico.
- **Rational Modern:** depende de un cuerpo de nociones complejo.

Es necesario hacer hincapié en que dada la cultura, para los diferentes contextos y realidades corresponden distintas formas de aprender (Schutz, citado por Mortimer,

1995;269); esto explica porque en ocasiones las mismas categorías o nociones de descripciones aparecen en distintas situaciones.

Para lograr el Cambio Conceptual, es necesario hacer uso de ideas alternativas; estas pueden ser la crítica, que por un lado permitiría cuestionar el porqué y ampliar el marco de posibilidades; por otro lado la evaluación, la cual ayudaría a “monitorear” las nuevas construcciones. El docente sería responsable de planear; una de sus tareas consistiría en determinar las divisiones del perfil de cada concepción e identificar obstáculos.

El aprendizaje como proceso se entendería a partir de dos momentos: el primero es la Adquisición del concepto; y el segundo, la conciencia propia del perfil (metacognición).

Metacognición y aprendizaje intencional

La metacognición es un concepto confuso, sin embargo, puede entenderse como “una noción de pensamiento, sobre uno de nuestros pensamientos” (Flavell, citado por Hennessey, 2003,104) o como “los procesos mismos de pensamiento” (Brown, citado por Hennessey, 2003,104); ambas consideraciones tienen en común que implican cierto grado de conciencia de estos procesos. El proceso de cognición es necesario para alcanzar las metas de la enseñanza.

El aprendizaje intencional puede entenderse como una propiedad individual, la cual conduce al logro de metas. Según Sinatra y Pintrich (citado por Hennessey, 2003,106), las metas intencionales, la implementación de una intención, describen el aprendizaje intencional. Este se lleva a cabo en tres partes: iniciación interna del pensamiento, la acción dirigida a la meta y el control conciente. Este último elemento, nos remite a abordar la metacognición.

La metacognición se apropia de estrategias para la resolución de problemas, esta característica permite utilizar herramientas que propicien lograr las metas establecidas del aprendizaje intencional. Este proceso por sí mismo puede ser una estrategia para el logro de los aprendizajes, del cambio conceptual y la autorregulación de los estudiantes. Para Minstrell (citado por Hennessey, 2003), el lenguaje aparece en este enfoque como una

evidencia que revela sus explicaciones y pensamientos. Estas unidades de pensamiento reflejan el pensamiento personal acerca de algo. Al igual que el Cambio Conceptual, la Metacognición se aborda en la enseñanza de las ciencias, por lo que es de suma importancia que pedagogos y educadores nos adentremos en estas estrategias para obtener nuevas alternativas de acción, tanto en nuestro aprendizaje, como en la enseñanza.

La interacción de profesores y alumnos en el Constructivismo

Esta corriente pedagógica contemporánea se ofrece como "un nuevo paradigma educativo". La idea principal es que el alumno no es visto como un ser pasivo, al contrario, es un ser activo que por lo tanto es responsable de su propio aprendizaje, el cual él construye por sí mismo.

El obstáculo de manejar esta corriente consiste en "usar la expresión "constructivismo" de manera superficial y no considerar las implicaciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas que derivarían de sustentar un diseño del proceso enseñanza-aprendizaje sobre bases constructivistas" (Cerezo, 2007).

Para los constructivistas, en educación todo aprendizaje debe empezar por las ideas a priori sin importar si estas están equivocadas o correctas, pues son la herramienta que el profesor necesita para crear más conocimiento. Sin embargo, no puede dejarse de lado que en todo acto de enseñar estamos imponiendo una estructura de conocimiento al alumno. Por lo tanto la evaluación se establece como la "comprobación del uso de las capacidades en muchos contextos y áreas de contenido distintos" (Marchesi, 1998, 408). Además se hace necesario que los "profesores hagan explícitos los criterios de evaluación que utilizan para valorar un aprendizaje" (Marchesi, 1998, 421). El entrevistado 3 comparte esta visión al expresar que:

"[...]Me queda muy claro, antes era el objetivo, hoy que la licenciatura se está reestructurando por competencias, me queda muy claro cuáles son las competencias genéricas que se van a lograr al final del curso y cuáles son las competencias específicas para cada uno de los módulos y así les hablo a los muchachos, así les digo, y así les debe

quedar claro. Trabajo bajo la premisa que dice Hargreaves, de que tiene que ser una didáctica explícita, una didáctica visible, una pedagogía tanto para el maestro, como para el alumno[...]" (Ent 3, 23)

Uno de los instrumentos utilizados en esta corriente tiene que ver con la evaluación a través de los portafolios o carpetas de los alumnos (Barberá, citado por Marchesi, 1998, 422), que consisten en un conjunto de evidencias que incluyen los criterios de evaluación planteados, contenidos a trabajar y documentos en los que se plasman las tareas realizadas. El Entrevistado 3, hace referencia al uso de este instrumento:

"[...]En este momento lo que se está trabajando con los estudiantes es el portafolio de evidencias; cada escrito, cada tarea, cada cuadro, cada documento que ellos elaboren lo tiene que ir metiendo a su portafolio de evidencias; a eso le agregamos la constante participación que van teniendo en clases, y desde luego, la elaboración del producto final por módulo y de la propia, de todos los módulos[...]" (Ent 3, 23)

El constructivismo es considerada una epistemología, es decir una teoría de cómo los humanos aprenden a resolver problemas que su contexto les presenta; es una teoría que intenta explicar cual es la naturaleza del conocimiento humano, o simplemente una teoría de cómo se obtiene el conocimiento. "La palabra "conocimiento" en este caso tiene una connotación muy general. Este término incluye todo aquello con lo que el individuo ha estado en contacto y se ha asimilado dentro de él, no solo conocimiento formal o académico" (Cerezo, 2007).

El constructivismo se plantea como una línea que se ha conformado en el campo educativo y pedagógico en relación directa con el conocimiento y el aprendizaje, lo que origina una perspectiva distinta de la enseñanza. Para Gallego-Badillo (1996):

"El constructivismo es una estructura conceptual, metodológica y actitudinal en la cual son conjugadas teorías de la psicología cognitiva (en cuanto a la indagación de cómo y porqué se originan las representaciones y sus conceptos en la conciencia humana y qué relaciones tiene

con el mundo exterior), de la epistemología (la naturaleza de los saberes y el conocimiento en las relaciones individuo comunidad), de la lógica (el problema del pensar metódico y las leyes de la deducción y la demostración de las hipótesis), de la lingüística (la codificación y descodificación comunitarias) y de la pedagogía y la didáctica (la transformación intelectual y el aprender a leer y escribir en un lenguaje especializado)”

En el campo de la Pedagogía y la didáctica, no es un cuerpo dogmático que admita una sola y única interpretación; lo importante radica en que su discurso asume elementos claves. Las principales corrientes constructivistas son promovidas por Piaget, Vygotsky, Novak, Bachelard, Driver, Postner, Gertzog, Wats, Porlán, Kelly, Ausubel, Gallego-Badillo y otros investigadores en el mundo. Se considera que las ideas de Piaget y Vygotsky son referentes básicos en la estructuración de un pensamiento constructivista en el ámbito educativo (Suárez, 2008).

El constructivismo expresa que el conocimiento se da como un proceso de construcción interior, indestructible, dinámico a partir de las ideas previas del alumno, constituidos por sus experiencias o creencias; que en función del contraste, comprensión de un nuevo saber o información mediado por el docente, va transformando sus esquemas hacia estados más elaborados de conocimiento, los cuales adquieren sentido en su propia construcción aprendizaje significativo.

Al respecto, el Entrevistado 3 opina:

"[...]Yo creo que el constructivismo es esencial y la otra, digamos que en los textos leemos de autores que los han escrito tienen sólo la parte, solamente una parte de la visión del mundo; la otra parte la tiene el sujeto que está construyendo continuamente su vida cotidiana. Entonces, por eso yo digo, sí leemos, pero también discutimos, debatimos y proponemos[...]" (Ent 3, 24)

Los paradigmas educativos no han tenido un desarrollo sencillo, de hecho su tránsito entre los actores educativos ha sido en cierto sentido difícil por las posturas contrarias siempre presentes en el campo pedagógico. Por una parte se encuentran las escuelas, que retroceden hacia el pasado y que se erigen como defensoras de las tradiciones, con una manera segura y aceptada de hacer las cosas; y por otra surgen corrientes innovadoras en diversos campos, direcciones y visiones. No obstante las prácticas y la investigación educativa no necesariamente avanzan de manera paralela.

A pesar de que existen diferencias muy marcadas que caracterizan a estas corrientes, es necesario hacer hincapié en que éstas responden a la lógica establecida por el concepto mismo de la educación, pero además cuenta la experiencia de los docentes en la adopción de alguna de estas corrientes; así como los contenidos; las características del grupo, de los alumnos y; por supuesto, la naturaleza de la disciplina. Esto puede vislumbrarse en el comentario del Entrevistado 4:

"[...]Luego decimos que somos constructivistas, pero retomamos otras teorías. Yo creo que hay aspectos, incluso del mismo conductismo que son buenos, eso de mantener una motivación constante pues, podríamos decir que es de estímulo-respuesta y es conductista y uno de los elementos esenciales para que se genere un ambiente óptimo es que los estudiantes estén motivados, que quieran estarlo, entonces digamos que aunque podemos centrarnos en el constructivismo, nos valemos de otros elementos de distintas teorías que aunque digamos que no, sí retomamos." (Ent 4, 31)

El entrevistado reconoce que existen momentos y elementos de distintas posturas que aunque pueden surgir de naturalezas diferentes pueden compaginarse para crear ambientes óptimos de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Es por ello que el mismo entrevistado, expresa la necesidad de contar con una formación en los ámbitos de psicología, didáctica y pedagogía:

"[...]Tenemos que actualizarnos no sólo en lo didáctico-pedagógico, sino incluso en los contenidos de las

asignaturas que impartimos, porque el conocimiento evoluciona y debemos contar con un conocimiento sólido en psicología para conocer la personalidad de nuestros alumnos[...]" (Ent 4, 30)

Esta opinión revela la necesidad de que los docentes se supediten a procesos de actualización, que forman parte de su formación; esto con la finalidad de que puedan establecer nuevas perspectivas para abordar los elementos de su práctica docente de manera innovadora y en consideración de las necesidades del grupo, pero también respondiendo al plan de estudios, que es parte importante del escenario.

Se han planteado estas tres corrientes con sus principales rasgos, diferencias y elementos que permiten definir la dirección de las distintas prácticas docentes según su inclinación y de acuerdo a las experiencias, formación, opinión y concepción de la educación que implica las maneras en cómo se concibe el aprendizaje. Es por ello que resulta "ingenuo pensar que existe una única y efectiva forma de enseñar, pero en cada "estilo" personal de hacerlo subyace nuestra propia historia como alumnos, las vivencias de formación docente recibida y nuestra experiencia profesional"

Pero los procesos de formación también se ven influenciados "a través del modelo didáctico del formador, en el que se transmiten mensajes como por ejemplo, tener o no en cuenta las concepciones de los alumnos" El profesor va interiorizando la forma de enseñar para ir construyendo su propio modelo didáctico. Esto puede reflejarse en el siguiente comentario:

"[...]Yo creo que, como yo he tenido muy malos maestros, muy malos, me importa trascender como buena, como exitosa, y que mis alumnos sean exitosos[...]" (Ent2, 17)

Asimismo, durante el desarrollo de la formación se adquieren creencias y concepciones que influirán en la práctica docente y que se derivan en acciones tales como la planeación, la metodología de la enseñanza y la evaluación, los cuales son caracterizadores de la misma. Para cada disciplina existen lineamientos generales desde

los cuales se define la actuación del docente; éstos pueden definirse como "estrategias formativas".

Éstas pueden desprenderse de modelos didácticos, (o tendencias) que a continuación se presentan:

- **Modelo de enseñanza tradicional o de transmisión-recepción**, en este, el saber disciplinar es el más importante. El docente es un especialista en el conocimiento y considera que la práctica es una aplicación directa de la teoría. La evaluación se centra en los exámenes o pruebas escritas.
- **Modelo tecnológico o científicista**, basado en la eficiencia del docente, el cual es considerado un técnico que aplica recetas didácticas de manera generalizada. Descansa en una racionalidad técnica, según la cual las teorías sobre la enseñanza dirigen y prescriben la práctica. El proceso de formación consistirá en el adiestramiento para el dominio de técnicas para enseñar.
- **Modelo espontáneo o artesano**, en éste se prescinde de la teoría y se realiza un proceso de ensayo y error. El docente será un artesano que fundamenta su práctica en la experiencia y creatividad.

Los procesos de enseñanza giran en torno a las necesidades de los alumnos con la finalidad de aprender procedimientos y actitudes. Desde esta perspectiva, es claro el apego del Entrevistado 1 a este modelo:

"...la docencia es una labor artesanal y es una relación individual con los alumnos..." (Ent 1, 7)

Actualmente y de acuerdo a otra perspectiva, de Lella (2008), identifica cuatro modelos de formación, correspondiente a las distintas tendencias en consideración de que:

"Cada modelo teórico de formación docente articula concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las recíprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del

objeto (Contreras, 1997). Los distintos modelos, hegemónicos en un determinado momento histórico, no configuran instancias monolíticas o puras, dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias; y ellas mismas coexisten, influyéndose recíprocamente. La delimitación y descripción de las concepciones básicas de estos modelos permite comprender, a partir del análisis de sus limitaciones y posibilidades, las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de ellos”.

El primer modelo llamado práctico-artesanal, conceptualiza a la enseñanza como una actividad artesanal. El conocimiento es transmitido de generación en generación, por lo cual la reproducción de cultura, hábitos y valores predomina, lo cual se establece como el eje de la socialización en la propia de la escuela.

El segundo modelo es el academicista, en el cual el docente presenta un fuerte conocimiento de la disciplina que tiene a su cargo. Las experiencias bien orientadas en la enseñanza lograrán que se alcancen los conocimientos en función de decisiones predeterminadas, por lo que el docente tendrá las habilidades necesarias para aplicar el programa de estudios establecido.

El tercer modelo, tecnicista-eficientista, se dirige a tecnificar la enseñanza con la lógica de economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El docente se considera un técnico: su tarea es llevar a la práctica, de manera sintética, el currículum establecido por expertos de acuerdo a la definición de objetivos de conducta y medición de rendimientos. El docente debe dominar esencialmente las técnicas de transmisión.

El último modelo, hermenéutico-reflexivo, concibe la enseñanza como actividad compleja, determinada por el contexto. El docente debe adaptarse con creatividad y flexibilidad a situaciones prácticas inadvertidas. Como puede apreciarse cada docente recupera elementos de su formación, experiencia, marco institucional, la naturaleza de la disciplina, entre otros, para definir su práctica docente. También hay componentes subjetivos que lo definen, como por ejemplo los estereotipos que tienen los docentes, los modelos de docente que han influido en ellos a lo largo de su formación y de la práctica en sí misma.

2.4 Teoría de la Actividad

Se centra en la actividad humana considerada “la unidad mínima de ejecución con significado y que es resultado de la acción de una persona. Estas actividades se realizan para conseguir un objetivo y se utilizan una serie de herramientas, todo ello, dentro de una comunidad que establece una serie de normas para regular su comportamiento (reglas) y división del trabajo” (Cañas, 2001;1).

Los fundamentos de esta teoría parten del pensamiento de Lev Vygotsky, dado que se apega al modelo sociocultural sobre el pensamiento individual. Para este autor, la actividad humana “es el proceso que media la relación entre el ser humano (sujeto) y aquella parte de la realidad que será transformada por él (objeto de transformación). Dicha relación es dialéctica, el sujeto resulta también transformado, porque se originan cambios en su psiquis por medio de signos que, como el lenguaje, sirven de instrumentos” (Vygotsky, 1982).

Para profundizar en esta teoría, resulta necesario retomar algunos elementos del enfoque histórico-cultural fundado por Lev S. Vygotski, quien concibe el desarrollo personal como una construcción cultural que se realiza a través de la socialización con adultos de una determinada cultura mediante la realización de actividades sociales compartidas.

Vygotski asegura que al proceso de desarrollo sigue el aprendizaje, que establece el área de desarrollo potencial a través de la mediación social e instrumental; es entonces que aparece la denominada Zona de Desarrollo Próximo en la que puede darse el aprendizaje en interacción social con otros individuos. Para ello, nos valemos de instrumentos, a lo que Vygotsky reitera que:

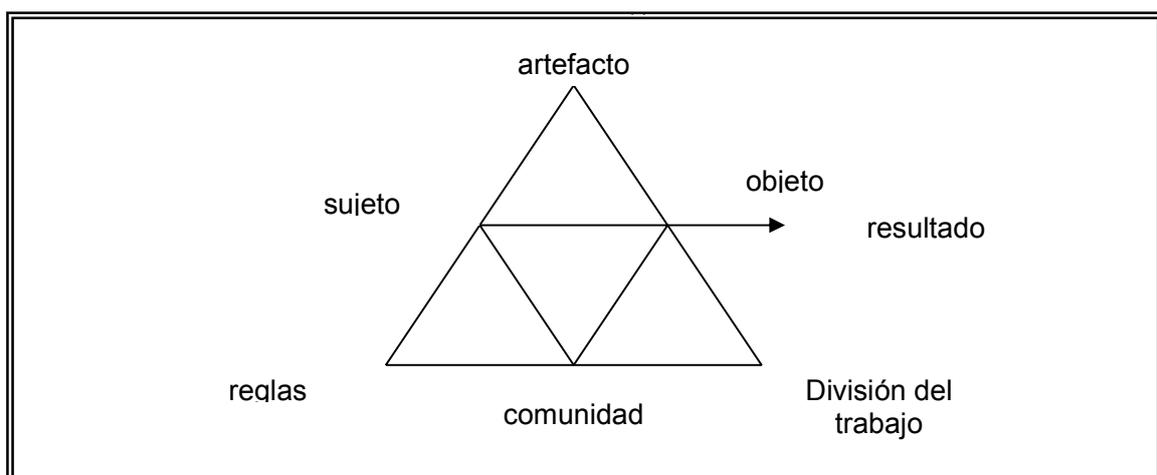
“El pensamiento y el habla resultan ser la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana. Si el lenguaje es tan viejo como la conciencia misma, si el lenguaje es una conciencia práctica para los demás y, por consiguiente, para uno mismo, entonces es toda la conciencia la que se conecta con el desarrollo de la palabra, y no sólo un pensamiento particular.” (Vygotsky, 1995;229)

La denominación histórico-cultural se debe a que el desarrollo es posible de manera individual debido a un desarrollo histórico previo; este no está determinado en nuestra estructura orgánica. Para Vygotsky, el proceso de desarrollo histórico está conectado a nuevas formas de mediación. Los orígenes de la psicología de Vygotski se derivan de los planteamientos filosóficos marxistas, que se apegaban a la existencia de actividades humanas prácticas.

Dentro de la psicología histórico-cultural, la actividad resulta esencial y tiene un significado: actividad social, práctica y compartida. En ella existe un intercambio simbólico y utilización de herramientas culturales para la mediación. A.S. Leontiev configuró un estudio en torno a la noción de actividad, por lo cual aparece la teoría de la actividad en congruencia con la idea de formación material de la mente característica de la psicología histórico-cultural.

La Teoría de la Actividad de A.N. Leontiev (1981) logra llegar a un análisis integral de la actividad humana delimitando su estructura, desde sus componentes principales y las relaciones funcionales se producen entre ellos, así como su desarrollo. La actividad se entiende entonces como un sistema de acciones y operaciones que realiza el sujeto sobre el objeto, en interrelación con otros sujetos. A continuación se presenta un el Esquema 2. Teoría de la Actividad, que ayudará en la comprensión de esta información:

Esquema 2. Teoría de la Actividad



Fuente: Gea, M. et. al (2007) *Teorías y modelos conceptuales para un diseño basado en grupos*. España: Universidad de Granada.

En las actividades humanas, el sujeto actúa sobre un objeto motivado por razones, necesidades internas y externas, que surgen en él para lograr una meta: “la representación que ha imaginado del producto a lograr” (Vidal, 2007).

Para llevar a cabo alguna actividad el sujeto utiliza procedimientos, o sistemas de acciones y operaciones que dependen del propio sujeto, de las características del objeto, de los medios de que disponga, y de las condiciones. En este sentido, los medios son los instrumentos materiales, informativos, lingüísticos y psicológicos que posee el sujeto y que emplea en la transformación del objeto.

Las condiciones son el conjunto de situaciones de naturaleza ambiental, psicológica y social en que se efectúa la actividad. Los productos son los resultados logrados mediante la actividad. Se distinguen las transformaciones en el objeto, el sujeto, los medios, los procedimientos y las condiciones. Los objetivos son la parte rectora de este sistema pues ellos relacionan entre sí a los componentes de la actividad y le dan a la misma una dirección determinada hacia el resultado final.

El proceso de la actividad humana se divide en cuatro momentos principales: orientación, ejecución, control y corrección. La orientación del sujeto en la situación específica con respecto al objeto se basa en esquemas referenciales e incluye la planificación de futuras acciones. La ejecución es la realización práctica de las acciones. El control tiene dos vertientes: la regulación sistemática que se efectúa durante los dos primeros momentos de la actividad y la comprobación final de lo logrado durante la actividad, que se consuma contrastando el producto alcanzado con el objetivo de la actividad. La corrección es el momento correspondiente a la toma de decisiones que permita realizar nuevamente la actividad de una forma cualitativamente superior. Esta representación de la actividad humana puede servir de modelo teórico para el análisis estructural y funcional de la actividad de docentes.

La Teoría de la Actividad y los docentes

El docente como sujeto que enseña, asume la dirección de los procesos de enseñanza – aprendizaje; ello implica una serie de tareas que tienen que realizar, como la planificación, organización, regulación, control y corrección del aprendizaje de estudiantes y su propia actividad (Tristá, 1985; Reyes, 1999). El profesor debe estar en constante interacción y

comunicación con sus alumnos, con sus colegas y con el resto de la comunidad de la institución donde labora. Se debe concebir como una personalidad íntegra, relacionada con el contexto social en que se desempeña como tal.

El objeto de la actividad del profesor no es exactamente el alumno, sino su aprendizaje; por ello, el docente debe establecer al alumno como una entidad que con su apoyo, construye y reconstruye sus conocimientos (conceptuales, actitudinales). Los motivos que hacen al docente llevar a cabo su actividad pueden ser de distinta naturaleza, como ya se reflejó en los hallazgos de las entrevistas a los docentes de la LCE, e impactan la fuerza con que se desenvuelven en su tarea, lo cual caracteriza las prácticas docentes. Los objetivos de la enseñanza deben estar supeditados a los objetivos de aprendizaje, es decir, con las finalidades que pretenden lograr los estudiantes; así como con la demanda social. Los objetivos llegan a constituir verdaderamente ejes reguladores de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

En el ámbito de la práctica docente, la base de orientación correspondería a su preparación en los contenidos de la materia que imparte en la teoría y la práctica, su conocimiento psicopedagógico, entre otros; así como la conciencia de los objetivos a lograr le permiten seleccionar los procedimientos, las tareas y los medios más apropiados para alcanzar la efectividad del proceso que dirige.

Los procedimientos de la enseñanza consisten en los métodos, técnicas y estrategias pedagógicas que planifica, organiza e introduce el profesor en el proceso para propiciar el aprendizaje de sus alumnos, regularlo y corregirlo. Estos deben estar ligados a los contenidos, el alumno, los medios y las condiciones en que se esté dando el proceso. En este sentido, los medios educativos pueden ser los recursos materiales, informativos, lingüísticos y psicológicos empleados por el docente para facilitar una interacción óptima con los alumnos. Las condiciones de la enseñanza están en relación con las del aprendizaje, por lo que para el logro de un buen proceso de enseñanza aprendizaje el profesor debe procurar que el mismo se desarrolle en condiciones ambientales adecuadas y debe orientar a sus alumnos en este sentido para la realización del estudio individual o colectivo fuera de los marcos de la escuela. Los productos del proceso de enseñanza aprendizaje son los cambios alcanzados por el estudiante y en la actividad del profesor.

2.5 Las competencias: el actual discurso pedagógico

Dados los cambios en los ámbitos económico, político y sociocultural, la educación desde sus esferas macro se inscribe en reformas políticas para el cambio que no pueden aislarse de estos escenarios. En la década de los ochenta se inicia un debate acerca de las necesidades de replantear los sistemas de enseñanza con respecto a las dimensiones (Bustamante, 2004,73):

-Estructural: que abarca los niveles de enseñanza, obligatoriedad, etc.

-Administrativa: implica la descentralización, distribución de servicios, sistematización de la información, entre otros.

-Curricular: referente a los sistemas nacionales de evaluación, acreditación, diseño curricular, evolución de los contenidos, entre otros.

En esa década también se comienza a construir un consenso que proponía una educación de calidad en América Latina y se ofrecían saberes significativos, válidos y confiables. Sin embargo en la década de los noventa, los saberes son desplazados por el de competencias, buscando transformaciones cualitativas en la información.

La diferencia entre estas dos concepciones, fundamentalmente, es que las competencias son más o menos estables, mientras que los saberes son difícilmente modificables. Según Edgar Morin (citado por Bustamante, 2004,65), cuando hablamos de competencias debemos entenderlas como un “aporte y orientación de las prácticas educativas“. Sin embargo, existe una variedad de concepciones sobre las competencias. En español, por ejemplo, el concepto competencia se define como derivada del verbo latino *competere* que alude a “ir una cosa al encuentro de otra”, “encontrarse”. Ya en el siglo XV, se refiere a “pertenecer a” o “pugnar con”. En la actualidad, aún existen debates y posturas para contextualizarla, lo que ha provocado un estado de problemas conceptuales y cognitivos en el momento de abordarla.

Uno de los conceptos utilizados por (Torres, citado por Bustamante, 2004, 97), es “un saber hacer en un contexto”, que parece estar en coherencia con algunos de la psicología cognitiva: “desempeño comprensivo”, y “capacidad cognitiva e intersubjetiva”; y tienen en común que las acciones humanas se expresan de acuerdo a los contextos específicos, que esas acciones son el resultado de la interacción social y que estas acciones humanas presentan múltiples caminos evolutivos.

3.1 Trabajo colegiado en la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE)

Como se expuso en el primer capítulo, a partir de la década de los noventa se desencadenaron diversas acciones en pos de la Educación Superior a fin de mejorar las condiciones de las instituciones educativas, a través de políticas que establecieron nuevas modalidades no sólo en cuanto a la gestión de las instituciones o a los usos y fines de la evaluación, sino también, de manera particular a las estrategias que permitieran a los actores de los procesos educativos mejorar sus prácticas, metodologías y programas de estudio en congruencia con los nuevos lineamientos, a partir de la reflexión y análisis.

Específicamente, en esa década, las políticas dirigidas a las instituciones públicas de educación superior se encaminaron a la mejora de la calidad, teniendo como ejes: la formación académica del profesorado y su integración en cuerpos académicos, que se vislumbran como los propósitos del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Ello llevó a la nueva organización del trabajo académico a partir de estos cuerpos, concebidos:

“...Como grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicos, que adicionalmente atienden programas educativos en varios niveles para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales...” (Poder Ejecutivo Federal- SEP, 2007: 41”).

Existe un nivel de habilitación para generar o aplicar el conocimiento, su experiencia en docencia y la capacidad de realizar trabajo colegiado y se clasifican en formación, en consolidación y consolidados. “La organización en cuerpos académicos tiene implícito el principio de la unidad de investigación y docencia. “Éste plantea que los profesores universitarios se convirtieran en investigadores que usarían sus hallazgos en su práctica docente” (Estrada, et al, 2009)

En este sentido, es justamente apropiado abordar el tema del Trabajo Colegiado como una nueva estrategia que se encamina al cumplimiento de las políticas que en ese entonces se plantearon. Esta estrategia busca la transformación de una cultura individualista a una de carácter colaborativo. Para Fierro (1998), se trata de “un proceso participativo de toma de decisiones y definición de acciones, entre los docentes y directivos, en la búsqueda de la mejora institucional”. Esto precisamente se logra con la participación activa de los actores, lo cual supondría el establecimiento de iniciativas que busquen la mejora en los procesos institucionales.

Lo anterior, puede reafirmarse con lo planteado por Espinosa (2004), quien comenta que hablar del trabajo colegiado es referirse a la reunión de pares, de iguales, de colegas, de discusiones ‘cara a cara’ donde se busca un objetivo común. El trabajo colegiado en las instituciones educativas, ha tenido un lugar especial, desde el cual, el maestro puede participar activamente como sujeto de la acción educativa en el proceso enseñanza - aprendizaje, pero que junto con los demás involucrados también interviene en la solución de las problemáticas presentadas en ese lugar (Lira, 2003).

Como ejemplo, puede considerarse el documento *Consideraciones para el Trabajo Colegiado en Academias* (Dirección General de Bachilleratos, 2007,4), el cual establece como finalidad de esta estrategia “el intercambio de información y la toma de acuerdos y decisiones”, en coherencia con la concepción anterior, el aspecto más importante es la participación activa de los miembros, dando por hecho que el proceso de compartir experiencias y establecer ejes de acción, cumple con este objetivo. En este documento se justifica la necesidad del Trabajo Colegiado, de acuerdo a lo establecido en el *Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006*.

Los retos del Trabajo Colegiado están en congruencia con algunos lineamientos del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE) que establece necesidades como la de “crear las condiciones para contar con una educación media superior de buena calidad y con identidad propia mediante la reforma del currículo y la introducción de diferentes elementos pedagógicos relacionados con la educación basada en el

aprendizaje y la formación y actualización de los profesores” (PRONAE,2001,160). Mediante el Trabajo Colegiado se pueden crear las condiciones las instituciones educativas trabajen de manera normal, orientando las acciones al alcance de una educación de calidad que ya desde los años noventa se planteaba como eje de las reformas en materia de educación.

El PRONAE (SEP,2001,169) también busca “promover la creación de redes de intercambio y de cooperación académica entre los planteles de educación media superior y entre éstos y las instituciones de educación superior, para coadyuvar al enriquecimiento de la formación de los profesores y para su actualización permanente”, lo cual cumpliría los aspectos de formación profesional y académica necesarios para el buen nivel de los profesores que resultaría en su buen desempeño docente, así como en buenos resultados de sus procesos de evaluación.

Trabajar de manera colegiada demanda la relación de los pares, ya que las experiencias y los conocimientos de cada participante son aportaciones de valor, así mismo un mínimo de condiciones que favorezcan estos procesos: por una parte, el conocimiento real del Trabajo Colegiado, junto con la disposición de los docentes; por otro lado, los espacios y un ambiente óptimo que permita la interacción y empatía entre los participantes. Estos aspectos son definidos por la institución y son precisamente los que legitiman el trabajo realizado en academias y los productos que se generen en ellas.

La propuesta presentada por la Dirección General del Bachillerato a través de la Dirección de Coordinación Académica requiere docentes con un importante conocimiento curricular, así como de su propio campo de conocimiento y de la naturaleza de las nuevas demandas de los jóvenes que se incorporan al bachillerato general; por ello el trabajo colegiado podrá organizarse por campos disciplinarios, materias, capacitaciones para el trabajo, actividades paraescolares, líneas de orientación curricular, y/o grupos correspondientes a componentes formativos: básico, propedéutico y profesional. Lo cual requiere también, que los planteles coordinados a través de sus directivos, permitan poner en práctica y encaucen los conocimientos y la creatividad de los docentes en el trabajo colegiado, que ha de integrarse de la siguiente forma:

- Cada grupo de trabajo colegiado se constituye con el conjunto total de profesores que imparten la o las asignaturas que integran las materias disciplinarias o las capacitaciones para el trabajo, según sea el caso por: academia, disciplina, actividad o componente referido.
- Para su operación los integrantes del grupo de trabajo colegiado nombrarán un jefe de academia y un secretario. El primero asumirá la coordinación general del grupo de trabajo y el segundo será responsable del seguimiento y la organización operativa.
- Los nombramientos de jefe de academia y secretario deberán ser rotativos, siempre por consenso del grupo de trabajo y con conocimiento del Subdirector o Coordinador Académico del plantel.
- Los jefes de academia deben ser profesores líderes por área de conocimiento o asignatura, capaces de impulsar y dirigir el trabajo colegiado que permitirá dar organización y armonía a las indispensables tareas que requiere la puesta en marcha del enfoque psicopedagógico centrado en el aprendizaje.
- Los grupos de trabajo colegiado en academias sesionarán periódicamente, de acuerdo a las necesidades propias de cada plantel; por lo que es indispensable establecer reuniones previas al inicio de cada semestre, con el propósito de planear el trabajo a desarrollar y evaluar los logros del semestre anterior.
- El jefe de academia propondrá la distribución de funciones como la de secretario, que son indispensables para funcionamiento del grupo de trabajo, las cuales podrán realizarse de manera individual y/o grupal, considerando el consenso por parte de los miembros del grupo de trabajo.

Con estas estrategias, la finalidad que persigue el trabajo colegiado es establecer la organización y desarrollo de acciones que fortalezcan la vida académica con la

integración de grupos heterogéneos de docentes que compartan y reconstruyan en forma personal, un conjunto validado y legitimado socialmente de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Todo ello fundado en los componentes claves de la colegialidad que son la consulta, la comunicación, la continuidad, la coordinación y la coherencia, con el fin de evitar la fragmentación laboral del trabajo docente.

Algunas funciones de los colegiados son:

- Conocer, analizar y difundir los fundamentos y criterios normativos del currículum del bachillerato general.
- Elaborar la planeación académica, previo al inicio de cada semestre.
- Presentar el plan semestral y el informe de trabajo colegiado al Director del plantel, a través del subdirector del área académica.
- Revisar y analizar los programas de estudio de las asignaturas que imparten.
- Identificar avances y dificultades en el logro de los propósitos de los programas de estudio y tomar decisiones basadas en la información real de lo que sucede en la escuela y en el aula para adecuar las formas de trabajo a las condiciones particulares en las que se desarrolla el proceso de enseñanza.
- Diagnosticar la situación específica de los grupos atendidos.
- Definir la dosificación programática para los contenidos de los cursos correspondientes.
- Analizar y proponer las estrategias didácticas con las que se desarrollarán los cursos frente a grupo.

- Diseñar y elaborar los materiales didácticos que apoyarán el desarrollo de los contenidos en una asignatura.
- Revisar y seleccionar materiales bibliográficos que favorezcan cada curso.
- Sugerir ante las instancias correspondientes (Director y Subdirector Académico de la institución) los requerimientos indispensables para el buen funcionamiento del plantel, en lo referente a instalaciones, equipo, recursos y apoyos bibliográficos, así como en materiales y apoyos técnicos.
- Determinar los momentos, medios e instrumentos para aplicar los diferentes tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa).
- Analizar los avances programáticos para detectar desviaciones en el proceso.
- Corregir desviaciones en el proceso.
- Enfocar las conversaciones y observaciones frecuentes entre los profesores sobre la docencia, más que sobre los aspectos personales o sociales.
- Proponer acciones para coadyuvar a mejorar el aprovechamiento académico y la eficiencia terminal.
- Sugerir mecanismos y estrategias necesarios en materia de superación y actualización docente.
- Definir y diseñar acciones que apoyen la formación integral del estudiante.
- Divulgar los resultados y productos del trabajo desarrollado entre la comunidad educativa (a través de boletines, reuniones, periódicos murales, etc.).

- Intercambiar experiencias, problemáticas, propuestas que abarquen materiales sobre innovaciones didácticas, disciplinarias, etc., tanto al interior de la institución, como con otras instituciones.
- Estimular y apoyar el trabajo colegiado, destacando el papel del profesor como recurso de aprendizaje para los compañeros.
- Generar estrategias que favorezcan una gestión eficaz del conocimiento, a través del intercambio colegiado entre directivos, docentes y personal técnico que permita la reflexión, el cambio e innovaciones educativas.

Reyes (2008), enumera una serie de aprendizajes que los docentes pueden alcanzar con el Trabajo Colegiado, de acuerdo a sus experiencias, pero que definitivamente influirán en las formas de actuación y los roles que se atribuyan. Estos aprendizajes pueden ser positivos en gran medida, aunque en algunos casos pueden limitarse las funciones de estos procesos a la comunicación de disposiciones o evaluación de actividades. Los directivos y los docentes de las instituciones deberán estar conscientes de los fines que pretenderán alcanzar mediante los colegiados, así como las funciones y los roles que jugarán. En la LCE, el Trabajo Colegiado puede entenderse desde las Academias, las cuales comienzan a tener lugar en 1991 y que se rigen por el Reglamento de Academias.

Trabajo en Academias

En el caso de la LCE, como se planteó en el capítulo anterior, la plantilla docente se organiza y trabaja por Academias, de acuerdo a la naturaleza de la asignatura que imparten. Estas se traducen en el encuentro de los docentes para trabajar conjuntamente en problemas de carácter académico, que tienen que ver con la actualización, revisión de los programas de estudio establecidos, metodologías de enseñanza, situación académica de alumnos y tutorías entre otros; busca de esta manera, ampliar los horizontes de acción de los actores y sus roles.

Sin embargo, a pesar de existir el Reglamento de Academias de la UAEH, parece haber obstáculos en los procesos llevados a cabo en ellas, debido a la falta de claridad en cuanto al trabajo que debe realizarse en ellas. Muchos profesores no asisten a ellas o se limitan a establecerle como un mero trámite de gestión. Esto se refleja en los libros de academias (en los cuales queda registrada la asistencia, los acuerdos tomados, observaciones y propuestas), los cuales no se actualizan en tiempo y forma.

Uno de los obstáculos de los docentes de esta Licenciatura es que la mayoría de ellos son por asignatura, lo cual no les permite involucrarse de manera adecuada en estas academias, hay quienes mencionan que los procesos administrativos y de gestión les llevan mucho tiempo y por ello no pueden dedicarle más a lo académico. Además por cuestiones de horarios, muchos cambian de asignaturas constantemente, por lo que los acuerdos tomados, pueden variar de semestre a semestre.

Los presidentes y secretarios de Academia, son cambiados constantemente, lo cual es bueno, en la medida en que los docentes lo vean como una oportunidad para reorientar los fines que se perseguirán con este trabajo. Los requerimientos y consideraciones de lo colegiado no deben tomarse a la ligera, quien pudo ofrecer la información sobre la dinámica de estas reuniones no pudo constatar que se valorara o existiera de manera más formal una evaluación que rescatara las debilidades y ventajas de la producción en ellas.

La Coordinación de la LCE, se encarga de establecer las fechas y horarios en que éstas deben llevarse a cabo, sin embargo, no se sabe qué es lo que exactamente se hace con lo recabado en ellas y si verdaderamente tiene impacto en las prácticas docentes de los profesores, por ende de las experiencias de los alumnos en sus asignaturas y de la relación con los profesores.

Requerimientos del Trabajo Colegiado

A manera de conclusión sobre lo colegiado, es necesario retomar algunas propuestas que muchos autores establecen como medio para favorecer y orientar el trabajo implicado en ello, tal es el caso de Reyes (2008), quien a su consideración, son dos los aspectos que deben destacarse:

Por una parte, la periodicidad, dado que en el caso de la Licenciatura, las Academias deben llevarse a cabo de manera paralela a las situaciones generadas durante el periodo en que se imparte la asignatura. Por otro lado, el grado de efectividad en las decisiones generadas, es decir, después de producir propuestas, estudiar si éstas son viables en la resolución o mejora de las situaciones y si se aprueban, ponerlas en práctica, lo cual implicaría la institucionalización de las mismas y del propio trabajo de las academias.

Estos elementos permiten darle seriedad y al mismo tiempo otorga responsabilidad a los docentes acerca de su rol, como un sujeto activo y propositivo, con experiencias propias y con la capacidad de resolver problemas desde lo individual (ampliando su perspectiva en lo colegiado) y para lo grupal. Esta forma de organización va acorde a los nuevos requerimientos sociales, ya desde el constructivismo se plantea el trabajo en colaboración, puesto que el aprendizaje se construye desde lo social.

Los lineamientos institucionales son necesarios en este tipo de trabajo, las normas y reglas, permiten integrar estas acciones como un elemento constitutivo de la práctica docente, cuyo rubro adquiere valor según las percepciones que docentes y directivos se han creado en la marcha.

Es necesario que cada grupo de trabajo colegiado desarrolle este tipo de tareas:

1. Elaborar y presentar un plan o agenda de trabajo para cada ciclo escolar o semestre.
2. Elaborar actas de las reuniones y los acuerdos logrados, firmadas de común acuerdo por todos los participantes.

3. Informar periódicamente a la instancia inmediata superior los resultados o avances del trabajo colegiado.
4. Informar a la instancia inmediata superior de las acciones realizadas para prevenir o corregir desviaciones en el plan o agenda de trabajo.
5. Mantener la asistencia puntual y participativa en las reuniones convocadas.
6. Generar un conjunto de normas, así como un ambiente para propiciar un sentido de pertenencia a la institución compartido entre sus miembros.

La ANUIES (2009), establece Las Estrategias para favorecer la Integración y Consolidación de los Cuerpos Académicos:

Conceptualización y fundamentación teórica en torno a la agrupación de personal académico en instituciones de educación superior mexicanas y de otros países.

OBJETIVOS:

- Contribuir a la comprensión teórica del significado de cuerpo académico.
- Analizar la problemática de las agrupaciones académicas en diferentes campos disciplinares e instituciones de educación superior.
- Proponer líneas de apoyo factibles, para la integración y/o consolidación del personal académico, en torno a cuerpos académicos , a partir de la experiencia de colectivos de académicos de diferentes disciplinas y tipos de instituciones de educación superior.
- Reconocer y divulgar el valor de la existencia de los cuerpos académicos

En consecuencia el trabajo colegiado es un elemento que permite promover el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes en cada contenido o disciplina, línea

curricular, componente formativo o actividad paraescolar. Para cumplir con su propósito el trabajo colegiado se tenderá a buscar el desarrollo de las habilidades intelectuales de los alumnos, sus estilos de aprendizaje, el consenso sobre la conceptualización de los valores; de los cuales, se desarrollarán los contenidos actitudinales que señalan los programas.

En el caso de la UAEH, puede hablarse de su situación actual en torno a los Cuerpos Académicos Consolidados, en febrero de 2009, se dio a conocer el reconocimiento a esta Institución por haber obtenido el primer lugar. La institución señala que uno de los objetivos ineludibles de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, (UAEH), es la consolidación de sus CA, como eje estratégico y fundamental para la mejora de los programas educativos de licenciatura y posgrado, proporcionando un aprendizaje permanente, generando nuevos conocimientos por medio de la investigación básica y aplicada, formando egresados altamente competitivos, (UAEH,2009).

Se indica que la UAEH ocupa el primer lugar nacional en porcentaje de Cuerpos Académicos Consolidados, con el 50 por ciento, es decir, de los 40 con que cuenta, 20 están consolidados, 11 en proceso de consolidación y 9 en formación, fortaleciendo así, la calidad de la educación que oferta. Esto da cuenta del impacto de las políticas en el funcionamiento de las universidades y su reconocimiento. Sin embargo, es necesario plantear cómo van articulándose estas políticas en el nivel micro y cómo se establecen esos procesos, puesto que en casos específicos, estos procesos parecen ser indiferentes para quienes no están consolidados en estos Cuerpos, pero que tienen que actuar desde la lógica de la colectividad.

Práctica Docente

La práctica docente puede analizarse desde diversas perspectivas. En nuestro país es común una tipología sobre la instrumentación de la didáctica planteada por Morán (1996), en la cual caracteriza a la didáctica tradicional, a la didáctica basada en la tecnología educativa y a la didáctica crítica. Este análisis de la práctica educativa a partir de la

didáctica, denota la falta de claridad y de elementos epistemológicos que permitan su estudio de manera rigurosamente conceptual, estos problema se encontraron en el capítulo anterior, al hablar de los modelos de formación y tendencias en México.

Por otra parte, Not (1983) en *Las pedagogías del conocimiento* expone, una clasificación de los distintos modelos educativos, tomando como referencia el ámbito epistemológico. A partir de las teorías del conocimiento, propone tres modelos educativos: el heteroestructuralista, el autoestructuralista y el interestructuralista. Es interesante el trabajo de Luis Not para analizar desde el ámbito epistemológico las aportaciones teóricas en la educación, pero está muy lejos de ser un elemento teórico que ayude a establecer puntos de valoración en situaciones particulares con respecto a la práctica docente.

De acuerdo a las consideraciones de Fierro, et al (1999), la práctica docente trasciende una concepción técnica del rol del profesor... “El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar (con una oferta curricular y organizativa determinada), y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara” (Fierro, et al, 1999, pp.20-21).

La práctica docente tiene un carácter social, objetivo e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres, autoridades, etc.). También intervienen los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que en virtud del proyecto educativo de cada país, delimitan el rol del maestro.

Esta práctica supone una diversa y compleja trama de relaciones entre personas: “La relación educativa con los alumnos es el vínculo fundamental alrededor del cual se establecen otros vínculos con otras personas: los padres de familia, los demás maestros, las autoridades escolares, la comunidad” (Fierro, et al, 1999,22). Se desarrolla dentro de un contexto social, económico, político y cultural que influye en su trabajo, determinando demandas y desafíos. Ella implica relaciones con:

- Con los alumnos y alumnas
- Con otros maestros
- Con los padres de familia
- Con las autoridades
- Con la comunidad
- Con el conocimiento
- Con la institución
- Con todos los aspectos de la vida humana que van conformando la marcha de la sociedad
- Con un conjunto de valores personales, sociales e instruccionales, pues tras sus prácticas, está el propósito de formar un determinado tipo de hombre y un modelo de sociedad

La práctica docente está muy vinculada a la gestión, pues ella implica la construcción social de las prácticas en la institución escolar. La gestión corresponde al “conjunto de procesos de decisión, negociación y acción comprometidos en la puesta en práctica del proceso educativo, en el espacio de la escuela, por parte de los agentes que en él participan” (Fierro, et al, 1999,23). La gestión escolar supone a la gestión pedagógica, que corresponde a “el conjunto de prácticas dirigidas explícitamente a conducir los procesos de enseñanza”.

Al considerar la práctica docente como una trama compleja de relaciones, se hace necesario distinguir algunas dimensiones para un mejor análisis y reflexión sobre ésta:

- Dimensión Personal: El profesor ante todo es un ser humano, por tanto, la práctica docente es una práctica humana. El docente debe ser entendido como un individuo con cualidades, características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones, imperfecciones. Dada su individualidad, las decisiones que toma en su quehacer profesional adquieren un carácter particular.

En este ámbito, la reflexión se dirige a la concepción del profesor como ser histórico, capaz de analizar su presente con miras a la construcción de su futuro. Es importante mirar la propia historia personal, la experiencia profesional, la vida cotidiana y el trabajo,

las razones que motivaron su elección vocacional, su motivación y satisfacción actual, sus sentimientos de éxito y fracaso, su proyección profesional hacia el futuro.

- **Dimensión institucional:** La escuela constituye una organización donde se despliegan las prácticas docentes. Constituye el escenario más importante de socialización profesional, pues es allí donde se aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres del oficio. En este sentido, “la escuela es una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común”.

La reflexión sobre esta dimensión enfatiza las características institucionales que influyen en las prácticas, a saber: las normas de comportamiento y comunicación entre colegas y autoridades; los saberes y prácticas de enseñanza que se socializan en el gremio; las costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos; modelos de gestión directiva y condiciones laborales, normativas laborales y provenientes del sistema más amplio y que penetran en la cultura escolar.

- **Dimensión interpersonal:** La práctica docente se fundamenta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo: alumnos, docentes, directores, madres y padres de familia. Estas relaciones son complejas, pues los distintos actores educativos poseen una gran diversidad de características, metas, intereses, concepciones, creencias, etc. La manera en que estas relaciones se entretajan, constituyendo un ambiente de trabajo, representa el clima institucional que cada día se va construyendo dentro del establecimiento educativo.

El análisis de esta dimensión supone una reflexión sobre el clima institucional, los espacios de participación interna y los estilos de comunicación; los tipos de conflictos que emergen y los modos de resolverlos, el tipo de convivencia de la escuela y el grado de satisfacción de los distintos actores respecto a las relaciones que mantienen. Finalmente, es fundamental analizar la repercusión que tiene el clima escolar en la disposición de los distintos miembros de la institución: docentes, directivos, administrativos, apoderados y estudiantes.

- **Dimensión social:** La dimensión social de la práctica docente refiere a “el conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales”. Además de esto, se relaciona con la demanda social hacia el quehacer docente, con el contexto socio-histórico y político, con las variables geográficas y culturas particulares. Por otro lado, es esencial rescatar “el alcance social que las prácticas pedagógicas que ocurren en el aula tienen desde el punto de vista de la equidad” .

El análisis de esta dimensión implica la reflexión sobre el sentido del quehacer docente, en el momento histórico en que vive y desde su entorno de desempeño. También, es necesario reflexionar sobre las propias expectativas y las que recaen en la figura del maestro, junto con las presiones desde el sistema y las familias.

Es necesario, asimismo, reflexionar sobre la forma que en el aula se expresa la distribución desigual de oportunidades, buscando alternativas de manejo diferentes a las tradicionales.

- **Dimensión Didáctica:** Esta dimensión se refiere “al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento”.

En este sentido, la función del profesor, en lugar de transmitir, es la de facilitar los aprendizajes que los mismos estudiantes construyan en la sala de clases. El análisis de esta dimensión se relaciona con la reflexión sobre la forma en que el conocimiento es presentado a los estudiantes para que lo recreen, y con las formas de enseñar y concebir en proceso educativo. Con este fin, es necesario analizar: los métodos de enseñanza que se utilizan, la forma de organizar el trabajo con los alumnos, el grado de conocimiento que poseen, las normas del trabajo en aula, los tipos de evaluación, los modos de enfrentar problemas académicos y, finalmente, los aprendizajes que van logrando los alumnos.

• Dimensión Valoral (valórica): La práctica docente no es neutra, inevitablemente conlleva un conjunto de valores. Cada profesor, en su práctica educativa, manifiesta (de modo implícito o explícito) sus valores personales, creencias, actitudes y juicios. En definitiva, el maestro va mostrando sus visiones de mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas y el conocimiento y sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa.

Por otro lado, la normativa de la escuela, tales como las reglas explícitas e implícitas y las sanciones, también constituyen instancias de formación valórica. El análisis de esta dimensión enfatiza en la reflexión sobre los valores y conductas, las maneras de resolver conflictos, y las opiniones sobre diversos temas; elementos que el maestro de algún modo transmite a los estudiantes. Implica reflexionar sobre los valores personales, especialmente sobre aquellos relacionados con la profesión docente, y analizar como la propia práctica da cuenta de esos valores. Por otro lado, es importante reflexionar sobre la vida cotidiana de la escuela y acerca de los valores que mueven las actuaciones y relaciones, los cuales se constituyen en instrumentos de formación.

En la práctica docente, al ser de carácter social, intervienen diversos procesos, que constituyen la compleja trama de relaciones con las cuales el maestro debe vincularse. De esta forma, se pueden distinguir algunas dimensiones que nos permiten analizar y reflexionar sobre nuestras propias prácticas en los diversos ámbitos que se encuentra inserto el maestro desde su rol en la comunidad escolar.

De acuerdo a estas puntualizaciones, debe destacarse, desde el lugar de los docentes, qué significa la práctica docente y qué sentido le confieren ellos, en el capítulo anterior, se han expuesto algunas consideraciones de los docentes:

[...]La docencia es una labor artesanal y es una relación individual con los alumnos y esto puede estar teñido de lo emocional[...] (Ent1,7)

En este caso, el docente hace alusión a las dimensiones interpersonal y social, dado que menciona la *relación*, además, plantea en la dimensión didáctica al docente como un

artesano, pero este artesano, también aprende, de manera que se va convirtiendo en experto –en el maestro-:

[...]Yo me resistía a dar clases en la licenciatura por el nivel de los alumnos, pero considero que aprendí mucho[...]

El Entrevistado 2, hace referencia a otros elementos de la práctica docente que están dirigidas hacia la dimensión Didáctica, el cómo va a lograr el aprendizaje a los alumnos, puesto que en otros comentarios también afirma que existen “inercias” en los alumnos para desenvolverse en el proceso de enseñanza – aprendizaje:

[...]Entonces, para mi práctica, yo creo que más que dominar el contenido, que eso no me preocupa tanto, me preocupan más bien las estrategias, la metodología[...]

3.2 Procesos de Intersubjetividad

La “subjetividad” puede comprenderse como “la conciencia que se tiene de todas las cosas desde el punto de vista propio, que se comparte colectivamente en la vida cotidiana” (Rizo, 2005), desde esta postura, se entiende entonces que la “intersubjetividad” es el “proceso en el que compartimos nuestros conocimientos con otros”.

Alfred Schütz (1972) se preocupó por comprender cómo y dónde se forman los significados de la acción social y en torno a esta cuestión surgen varias ideas; que el estudio de la vida social no puede dejar de lado al sujeto, el cual se involucra en la construcción de la realidad objetiva que aborda lo social, es por ello, que el binomio fenómeno sujeto es el punto de partida. Este autor inicia con el análisis de las relaciones intersubjetivas, a partir de las redes de interacción social e integra una serie de aspectos a considerar cuando se habla de lo social.

En primer lugar, se habla de un mundo cotidiano como “el conjunto de las relaciones interpersonales y de las actitudes de la gente que son pragmáticamente reproducidas o modificadas en la vida cotidiana”; y en segundo lugar, la concepción propia de las características del mundo de vida, en el que los significados son construcciones sociales, es intersubjetivo y se constituye por las personas que viven con él de manera natural. Es decir, que el mundo en el que vivimos es un mundo de significados que se construye históricamente por los individuos.

Las nociones fundamentales desarrolladas por Schütz (1972), son:

La Realidad Social, entendida como la suma total de objetos y sucesos dentro del mundo social cultural, tal como los concibe el pensamiento de sentido común de los hombres que viven su existencia cotidiana entre sus comunes, vinculados por sus relaciones de interacción. Puede ser comprendida como el mundo de objetos culturales e instituciones sociales en el que hemos nacido, en el cual nos movemos y entendemos.

El mundo de la vida, dado que el hombre participa en formas que son inevitables y establecidas o evidentes, dentro del ámbito de la realidad. Aquel escenario en el que el sujeto interviene y que puede modificar, mientras actúa en ella, se denomina el mundo de la vida cotidiana.

La situación biográfica, entre las condiciones, que delimitan la vida, el autor llegó a identificar dos elementos: por un lado, los que son controlados o se pueden llegar a controlar, por otro lado, los que están fuera o más allá de la posibilidad de control.

El acervo de conocimiento, aquello de lo que dispone el individuo integrado por tipificaciones del mundo del sentido común. Cada individuo acepta este mundo como existe, pero además asume que existía antes. El mundo no es sólo habitado, sino interpretado de maneras típicas, poseedor de un futuro parcialmente determinado.

Toda explicación del mundo de la vida proviene del medio constituido por lo que ya se ha hecho explícito, dentro de una realidad que es fundamental y familiar. Las experiencias en el mundo de la vida se relacionan con un esquema de referencia, sin embargo, para determinados problemas, el acervo de conocimiento de una persona es más que

suficiente, mientras que frente a otras situaciones tiene que improvisar y extrapolar, pero aun la improvisación sigue una línea posible y esta limitada a la recursividad del sujeto.

El individuo que actúa en el mundo cambia el mundo que lo rodea. La situación biográfica condiciona el modo de determinar el escenario de la acción, interpretar sus posibilidades y enfrentar sus desafíos.

El Entrevistado 2, refleja estos procesos al hacer el siguiente comentario:

[...]La currícula te lleva tiempo comprenderla; comprender, la estructura, la estructura del plan de estudios, entonces al principio pues si este yo creo que yo trabajaba de manera aislada, o sea, yo daba mi asignatura, pero yo no veía en lo que estaba alrededor porque mi prioridad era llegar a dar la clase a hora ya que tengo 4 años por supuesto ya conozco la currícula, ya conozco el modelo educativo de la universidad, ya conozco a los estudiantes y las necesidades de egresados que necesitamos y como he tenido durante dos años las mismas asignaturas me da la posibilidad de ir haciendo modificaciones, me da esta la posibilidad de este pues de dominar mucho más el contenido y entonces este mi práctica se ha transformado desde la primer vez que yo aparecí así de manera emergente, a ahora que ya con mayor seguridad hago las cosas [...] (Ent2,11)

El entrevistado, deja entrever los procesos que ha ido construyendo a lo largo de su estancia como docente en la LCE, que ahora le permiten comprender situaciones tales como: normatividad, objetivos de la institución, necesidades y en particular, los contenidos de la asignatura, esto le permite compartir estos significados con los alumnos y realizar su práctica docente, de acuerdo a estos elementos.

El siguiente comentario está en relación con el anterior al hablar de la experiencia:

[...]Incorporar las tecnologías de la información y la comunicación de forma apropiada, no únicamente que con el

hecho de incorporarlas estamos innovando, sino al contrario, tratar realmente que incorporemos de manera innovadora, eh... lo que es la valoración de aspectos relacionados con estilos de aprendizaje, hábitos individuales... porque luego queremos evaluar a todos igual, pero son diferentes. Hay unos que aprenden más rápido y otros aprenden más lento, hay unos cuyo estilo se basa en lo teórico, pero hay otros que son más prácticos y tendríamos que ir conociendo mejor a los estudiantes[...] (Ent4,29)

Como puede apreciarse, el entrevistado a lo largo de su experiencia ha sido capaz de detectar deficiencias, pero afirma que se aprende día con día, por lo que hay una construcción y existiría una participación directa, en su contexto para establecer alternativas.

El siguiente entrevistado hace hincapié en que el conocimiento de lo social juega un papel importante y habla de una relación entre alumnos y de éstos con la institución; dado que es una de sus reflexiones, podemos hablar de la intersubjetividad:

[...]El conocimiento no puede cerrarse sólo al conocimiento curricular, el social también tiene que fluir entre los estudiantes, las interacciones entre los estudiantes, entre la institución son esas cosas que tienen que estar constantes[...] (Ent3,24)

De acuerdo a la afirmación anterior se puede hablar del mundo de la vida cotidiana como el “ámbito de la realidad en el cual el hombre participa continuamente en formas que son, al mismo tiempo, inevitables y pautadas. El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado (...) sólo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y sólo en él podemos actuar junto con ellos” (Schütz,1977: 25).

Pues yo digo que bien, no sé que digan ellos. Yo siento que bien, trato de tener un ambiente óptimo para que trabajen mejor, pero pues es mi opinión, yo no sé que decidan ellos.
(Ent4,29)

Esto también puede entenderse cuando, Berger y Luckmann (1993) afirman que la vida cotidiana implica un mundo ordenado mediante significados compartidos por la comunidad. En este ejemplo, el maestro otorga vital importancia a lo “que opine el otro”, es decir que su afirmación sin la garantía que da el otro no tiene significado real para él.

Modelos Ideales

Con respecto al individuo existen, en su momento biográfico actual, contemporáneos, con quienes establece un intercambio de acción y reacción, además, predecesores, sobre los cuales no puede actuar, pero cuyas acciones pasadas y su resultado están abiertos a su interpretación, y pueden influir sobre las acciones del individuo. Por último, están los sucesores a quienes se pueden orientar las acciones. Es de suponerse, que el hombre es capaz de comprender a sus semejantes y sus acciones, que puede comunicarse con los demás por que ellos comprenden las acciones de él, y aunque esta mutua comprensión implica límites, basta para fines prácticos. De cierta forma puede establecerse este como un proceso de intersubjetividad.

Para poder llegar a establecer los modelos ideales, bajo los cuales, los docentes manejan sus experiencias, percepciones y concreciones, acerca de lo que en ellos impera como la imagen de un buen o mal docente, resulta necesario tomar como punto de partida el Tipo Ideal de Max Weber, quien logra plantear un método para interpretar la acción social. Un “tipo ideal” es una construcción abstracta, de estatuto provisional, susceptible de ordenar el caos, la infinita diversidad de lo real. No manifiestan por sí mismos la verdad, sino uno de sus aspectos, a través de recalcar los rasgos de una realidad.

Su trascendencia es vital, ya que permite una mayor claridad de lo que es real. El “tipo ideal” coincide con imágenes mentales obtenidas por racionalizaciones de naturaleza utópica, es decir, sin contenido empírico. Con ello, trata de evitar la confusión positivista entre verdad y realidad. En sus propias palabras:

Se obtiene un “ideal tipo” al acentuar unilateralmente uno o varios puntos de vista y encadenar una multiplicidad de fenómenos aislados –difusos y discretos – que se encuentran en mayor o menor número y que se ordenan según los precedentes puntos de vista elegidos unilateralmente para formar un cuadro de pensamiento homogéneo (Weber, M., 2006)

El concepto de “tipo ideal” sirve para superar la contradicción entre la subjetividad y la objetividad. Y todavía más, el “tipo ideal” es una herramienta a través de la cual se supera la contradicción entre los hechos históricos singulares y la generalización a que obligan las reglas sociales. El “tipo ideal” es también útil para la reconstrucción racional de las conductas sociales.

Max Weber considera que todos los gobernantes desarrollan mitos acerca de su superioridad natural, misma que es generalmente aceptada en tiempos de estabilidad, pero inmediatamente cuestionada durante una crisis.

Este autor distingue tres estrategias de legitimación, a las que llama tipos ideales, éstos son:

- Dominación legal: esta basada en un sistema de reglas que es aplicado administrativa y judicialmente, de acuerdo a principios conocidos por todos los miembros del grupo. Las personas que detentan el poder son superiores elegidos a través de procedimientos legales. Estos oficiales están sujetos a reglas que limitan sus poderes, y separan su vida privada del cargo que detentan.
- Dominación tradicional: esta basada en la creencia de que la autoridad ha existido siempre. La gente en el poder lo generalmente lo disfruta porque lo ha heredado. En este sentido, puede entenderse desde los patriarcados, feudos y patrimonios.

- Dominación carismática: se basa en el carisma del líder, que puede demostrar que posee el derecho a gobernar en virtud de poderes mágicos, revelaciones o heroísmo

Podemos trasladar esta perspectiva a la práctica docente de la LCE, durante las entrevistas los profesores hicieron alusión a algunos elementos que nos permitieron rescatar las percepciones, sobre lo ideal con respecto a su práctica docente:

“Yo estaba más acostumbrado a dar clases con nivel maestría pero he trabajado en la licenciatura, en doctorado. Yo pienso que hay diferencias y que implican retos. A mí en la licenciatura, yo me resistía a dar clases en la licenciatura por el nivel de los alumnos, pero considero que aprendí mucho, ahora sigo dando clases en el nivel licenciatura y es diferente, las exigencia y las demandas son diferentes. Antes te hubiera podido decir que el nivel posgrado era donde me gustaba más trabajar eh porque ahí trabajo con maestros que están estudiando. Muchos de ellos, son maestros que quieren que se esté dando un movimiento en la docencia de profesionalización, entonces hay muchos maestros de todos los niveles, sobre todo de nivel básico y medio superior, que quieren estudiar posgrados en educación “ (Ent1,2)

Como puede apreciarse, para este docente, el aspecto de continuar con los estudios y promover la profesionalización docente refleja que para él, la necesidad de preparación y actualización *deben ser*, por lo que parece que el dar clase en los posgrados, más que en la Licenciatura le da más satisfacción, puesto que trabaja con individuos de otro nivel. Como se establece en la dominación legal, este docente ocupa lugar en los posgrados como docente de acuerdo a lo que su saber le permite obtener.

Sin embargo, en otro momento de la entrevista hace hincapié en el ideal del profesor frente al alumno, según el compromiso que para él tiene el profesor:

“Yo creo que el compromiso del profesor la preparación y deseos de que sus alumnos aprendan, para mí es básico si no hay ese compromiso, ese confiar en la capacidad de los alumnos por muchas limitaciones que ellos tengan, deben sentir que son capaces de aprender y de responsabilizarse” (Ent1,6)

En este sentido, la dominación carismática se traduce en el cómo debe mostrarse ante el aprendizaje de sus alumnos, lo cual influenciaría en el trabajo de los alumnos. En el siguiente comentario, el profesor destaca un estereotipo del papel del profesor, como alguien que sigue aprendiendo.

[...]Podemos ir aprendiendo día con día, que hay muchas deficiencias que tenemos y que podemos ir superando y que hay que reconocerlas, entonces es esa la intención de ir mejorando día con día, creo que eso sería bueno[...]
(Ent4,29)

Para este docente las deficiencias son el punto de partida en el progreso profesional, además de que remarca actitud de la mejora constante, lo cual dentro de su práctica docente, resulta esencial. El caso del siguiente entrevistado, resulta especial, dado que su trabajo en distintos niveles le hace percibir su imagen como docente desde diversas perspectivas. Su forma de relacionarse no es la misma con los niños, que con los jóvenes y a su vez con los adultos:

“No tengo precisión de cómo se han ido acomodando las cosas, pero cuando estamos con los niños necesariamente, la forma de conducir, la forma de relacionarse con ellos, es totalmente diferente a lo que hacemos con los jóvenes y a lo que hacemos con los adultos y este... por referencias de ellos mismos, de lo que dicen de uno mismo yo creo que les ajusta, les acomoda y uno ha logrado esa posibilidad de desarrollar esas competencias para poder hacer docencia en distintos ámbitos y correr el riesgo de equivocarse”
(Ent5,35)

En cada nivel parece establecerse desde un modelo distinto, dadas las necesidades de socialización y de acuerdo a los lineamientos pedagógicos e institucionales.

Estatus

En el marco de las Ciencias Sociales el estatus se refiere a la posición social que un individuo ocupa dentro de una sociedad. El estatus permite, conocer el conjunto de formas de actuación que se esperan de los actores sociales. El estatus se determina por el tiempo y el espacio y se define completamente por las características propias de una organización social.

Dado que los estatus están determinados por la sociedad, pueden variar según el paso del tiempo o las características como la cultura o valores y normas que una sociedad dada determina como propia y pueden ser diferentes a otra sociedad. Al estatus también está asociado un grado o nivel de prestigio determinado.

Max Weber (citado por Swedberg, R., 2005) establece los términos de prestigio o estatus como componentes subjetivos de la jerarquización social. Este concepto surge de la necesidad de completar lagunas en algunas teorías, como la marxista, en las que el fundamental y único factor de análisis tenía un carácter material-objetivo. Desde la posición marxista no era posible concretar cuestiones sobre estratificación social.

Max Weber enfatizó esa necesidad de análisis que permitiera cubrir los importantes vacíos en esta disciplina. Entonces, se entiende por status, "las diferencias entre los grupos en el honor social o el prestigio que le conceden los otros, depende, por tanto, de las evaluaciones subjetivas de la gente sobre las diferencias sociales" (Weber, citado por Swedberg, R., 2005).

Actualmente, se abre paso cada vez con mayor insistencia la idea que considera que el docente y su práctica tienen una dimensión indiscutiblemente profesional y que el desarrollo de esta profesionalidad, será reconocida por la sociedad estableciendo un status social del que poco se habla.

Para Lorenzo, J. (1998), el estatus en los docentes le traerá por consiguiente desarrollar y llevar a cabo competencias que implican ampliamente el conocimiento o especialización en unos saberes. La formación del profesor debe, por tanto, proporcionar:

- La adquisición y desarrollo de estrategias y habilidades técnicas para la instrucción y el gobierno de la clase.
- El conocimiento de la disciplina o ámbito disciplinar
- El desarrollo de conceptos y teorías que permitan observar, comprender y pensar los procesos educativos.
- Un concepto de lo que es y puede ser la profesión educativa

Estas categorías son puramente profesionales y no tanto culturales de la formación y del trabajo del profesor. Sin embargo, el mismo autor señala otro tipo de estatus: el socio-profesional, el cual se relaciona con los aspectos de la formación inicial, selección y retribuciones que se perciben por la realización de la actividad profesional (Lorenzo, J. 1998). Por lo que el acercamiento a este estatus, estará indicado precisamente por esos dos aspectos.

En los siguientes comentarios se advierte la necesidad de alcanzar el prestigio que otorga el trabajar en la Universidad Autónoma y en la UPN, éste es un elemento que permite ubicar al docente nuevamente al mundo de los ideales “ser docente universitario”, les confiere ya un significado que también los identifica.

“Tenía un contrato, una clave de base de 20 horas que era para educación primaria la comisioné en la Universidad Pedagógica y con esa me quedé a trabajar ahí, esa clave de

20 horas y después este, hoy tengo ya mi tiempo completo y está comisionado en la, en la UPN” (Ent3,21)

En el comentario del siguiente entrevistado, hace notar por un lado el agrado por la práctica docente, aunado a las condiciones actuales laborales, que no son muy adecuadas, sin embargo, también hace referencia al ámbito de lo personal, no sólo es para él una satisfacción profesional o académica.

“Yo lo hago más por la experiencia que estoy adquiriendo con los estudiantes y de cierta manera por el estatus que nos da la Universidad a los profesores. De que uno diga, ‘ay, soy profesor de la Autónoma’ este, el sentimiento hacia el ejercicio de la profesión de la docencia es diferente. Yo soy profesor de dos universidades de la UPN y de la Autónoma ambas tienen un buen prestigio, entonces, se conjuga ese prestigio y a mí en el plano de lo personal me hace sentir bastante bien” (Ent3,21,22)

3.3 Procesos de Institucionalización de Prácticas Docentes

En palabras de Berger y Luckmann (2001,74) “toda actividad humana está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse”, la habituación trae consigo la oportunidad de repetir los actos de igual forma. En este sentido, las prácticas docentes de la LCE, que podemos considerarlas como una actividad social que cuenta con un carácter significativo para el docente, que forma parte de su rutina, a la vez que se establecen pautas específicas para realizar la acción, sin optar por otros caminos.

Por otra parte, esa misma habituación permite que el sujeto se especialice en lo que está “acostumbrado a hacer, sin embargo, los significados construidos por el sujeto en torno a su actividad, definen en qué consistirán las acciones a realizar, sin tener que plantearse otra forma de hacer las cosas.

Berger y Luckmann (2001,75) afirman que los procesos de habituación “anteceden a toda institucionalización”, en este sentido, las instituciones establecen las acciones que deben realizarse por los sujetos, lo cual está definido de manera histórica y por los aspectos de control de comportamiento que se plantean desde lo social. La práctica docente, es también una habituación y a pesar de ser desarrollada de manera personal, según las experiencias y consideraciones del profesor, es inevitable que ésta no se vea afectada por lo institucional. Sin embargo, al paso de la habituación, los alumnos reconocen “esa manera particular” de los docentes en su práctica, la aceptan y se institucionaliza.

La individualización y el habitus son dos elementos dentro de las prácticas de lo docentes de la LCE, que la caracterizan, por lo cual, a continuación se desglosan con los hallazgos de las entrevistas.

Individualización

Para Schütz (1971), en una relación, por superficial que sea, en donde el otro es captado como una individualidad única (aunque solo un aspecto de su personalidad se ponga de manifiesto) en su situación biográfica particular (aunque relevada de manera solamente fragmentaria). En todas las otras formas de relación social, el sí-mismo del semejante solo puede ser captado elaborando una construcción de una forma típica de conducta,

una pauta típica de motivos subyacentes, de aptitudes típicas de un tipo de personalidad, de las cuales no son sino casos o ejemplos el otro y la conducta suya que se examina, ambas fuera del alcance de la observación.

Beck define explícitamente la individualización como "...en primer lugar, la disolución y, en segundo lugar, el desmembramiento de las formas de vida de la sociedad industrial (clase, capa, roles de los sexos, familia) por obra de otras en las que los individuos tienen que montar, escenificar e improvisar sus propias biografías." (Beck, 2000,35). En suma, sostiene, "Los hombres están condenados a la individualización" (Beck, 2000; 35).

Beck sostiene así, su concepción de la individualidad en un agotamiento cultural del sentido de la vida que obliga no sólo a reflexionar en los problemas actuales, sino también a resolver personalmente el conflicto del sentimiento de desarticulación de los grandes colectivos protagonistas de la sociedad vinculada a la producción industrial. De esta manera su análisis de los procesos individuales, sociales y políticos se explican por una lógica semejante, a saber, la diferencia presente en las dinámicas de estos tres niveles de actuación desde hace 30 años a la fecha, la generalización del sentido de improvisación cultural, así como la reflexión y voluntad de construcción de un mundo alternativo globalizado y cosmopolita.

En el caso de los docentes de la LCE, se refleja lo frágil que es su situación laboral, de acuerdo al tipo de contrato que ofrece la Institución, un gran número de profesores sólo lo son por Asignatura y corren el riesgo de perder sus horas si en los cursos posteriores, los horarios que la Coordinación establece no están en congruencia con su tiempo. Esto es lo que orilla a los docentes a no involucrarse de tiempo completo a las actividades de la LCE, por ejemplo, como ya se comentaba al trabajo de Academias.

Las condiciones laborales (ya lo han expresado los docentes), no son las mejores, sin embargo, esto se contrapone con la experiencia y el estatus que pueden alcanzar en la Institución, es por ello, que los docentes entrevistados expresan que lo más importante además de tener una buena relación con los alumnos, consiste en realizar bien su trabajo, que es lo que finalmente define su práctica.

Habitus

El habitus es un concepto de Bourdieu (1988) para relacionar lo objetivo (la posición en la estructura social) y lo subjetivo (la interiorización de ese mundo objetivo). Es así que el habitus se define como:

“Estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas [...] es también estructura estructurada: el principio del mundo social es a su vez producto de la incorporación de la división de clases sociales. [...] Sistema de esquemas generadores de prácticas que expresa de forma sistémica la necesidad y las libertades inherentes a la condición de clase y la *diferencia* constitutiva de la posición, el habitus aprehende las diferencias de condición, que retiene bajo la forma de diferencias entre unas prácticas enclasadadas y enclasantes (como productos del habitus), según unos principios de diferenciación que, al ser a su vez producto de estas diferencias, son objetivamente atribuidos a éstas y tienden por consiguiente a percibir las como naturales” (Bourdieu1988,170-171).

Es un principio generador y un sistema clasificador de niveles sociales. Son las disposiciones que con el tiempo de vivir en una sociedad vamos adquiriendo, nuestra manera de actuar. Funciona en la mayoría de manera inconsciente en nosotros. Es la historia hecha cuerpo. El habitus es la generación de prácticas que están delimitadas por las condiciones sociales que las fundamenta. Es el punto en el que convergen la sociedad y el individuo, por un lado nos dice la manera a ser, o es la manera en la que uno ya ha asimilado sus patrones y la voluntad de uno propio y de querer, o no, modificar ese habitus.

El habitus de clase sería la posición del agente dentro de la estructura de una clase social, donde el individuo contribuye a su producción y reproducción de este mismo sistema de relaciones entre las clases. No es un estilo de vida que se deriva de pertenecer a una clase sino que implica la totalidad de nuestros actos y pensamientos,

pues es la base con la cual tomamos determinadas decisiones. La base de todas nuestras acciones es el mismo habitus de clase. Es el pilar que conforma el mero conjunto de conductas y juicios aprendidos aunque pareciese que es lo “natural”, como lo llama Bourdieu, en nosotros: nuestros gestos, gustos, lenguaje, etc. Por ello las personas de determinadas clases sociales comparten los mismos gustos que aquellos que se encuentran en su mismo habitus social, estas *afinidades colectivas*.

Es decir que puede entenderse el habitus como un sistema de disposiciones duraderas, eficaces en cuanto a modelos que orientas las prácticas y la percepción; asimismo, como las estructuras estructuradas (proceso) que sirven para que los individuos interioricen lo social y por último como las estructurantes de los principios, prácticas y representaciones.

Esto se puede constatar en el siguiente comentario:

“Soy firme con los aspectos institucionales básicos que podemos, porque te recuerdo que las funciones que la institución establece es la puntualidad, la asistencia a clases, la entrega de trabajos puntualmente, la calidad de los trabajos, ahí somos muy exigentes” (Ent6,44)

En este sentido, se refleja como la normatividad de la institución se transfiere a las acciones llevadas a cabo por el docente en su práctica y cómo a través de la experiencia y su percepción han quedado interiorizadas, en este proceso, los alumnos también interiorizan estas prácticas y volvemos al punto de la institucionalización.

3.4 Conformación de la Identidad y Vínculo Afectivo

Identidad

La identidad puede entenderse como: “aquel proceso de construcción de sentido sobre la base de un atributo cultural que permite a las personas encontrar sentido a lo que hacen

en su vida” (Castells, 2006,16), según este autor, esta construcción se debe a los materiales de la historia propios de la persona, como las experiencias, el territorio y el lenguaje, además reconoce tres tipos de identidades:

- **Identidad Legitimadora:** proveniente de las instituciones, como por ejemplo el Estado.
- **Identidad de Resistencia:** es la que surge cuando un grupo de individuos al sentirse rechazado o marginado en alguna situación social, económica o política y se resisten con los materiales históricos que los caracterizan y les sirven para ello.
- **Identidad proyecto:** este se construye a partir de la autoidentificación con aspectos territoriales, históricos y culturales para conformar el colectivo en pos de un proyecto o acción.

Desde esta perspectiva, surge implícitamente una cuestión interesante, cómo establecer relación entre la identidad social y la personal. La identificación es un aspecto necesario, ya que ello, permite discernir quiénes somos, aunque seamos parte de un grupo y pone de manifiesto la importancia de las experiencias propias y del impacto del contexto en el que nos hemos desenvuelto. Iñiguez (2001), reconoce dos dimensiones de la identidad:

- **Dimensión experiencial:** es decir, el ámbito de nuestras relaciones e interacciones sociales.
- **Dimensión teórico-conceptual:** es aquella que la produjo, justifica y sustenta.

La identidad, se construye de acuerdo a las vivencias, aunque en palabras de Iñiguez (2001), existe un dilema cuando de manera personal tratamos de diferenciarnos del colectivo y al mismo tiempo damos por hecho que somos parte del mismo. A pesar de esta paradoja, el autor, señala a Cabruja y Pujal, con la siguiente idea:

“Aquello que denominamos identidad, individual o social, es algo más que una realidad “natural”, biológica y/o psicológica, es más bien algo relacionado con la elaboración conjunta de cada sociedad particular a lo largo de su historia, alguna cosa que tiene que ver con las reglas y normas sociales, con el lenguaje, con el control social, con las relaciones de poder en definitiva, es decir, con la producción de subjetividades” (Cabruja, (1996, 1998); Pujal, (1996), citados por Iñiguez (2001)).

Las identidades son de distinto origen: familiares, étnicas, religiosas, nacionales, regionales, locales, políticas, culturales, sexuales y una larga lista. Y también es claro que las identidades no sólo se reciben de la sociedad, sino que también se construyen individualmente. Estas identidades se construyen con los materiales de la experiencia, de la práctica compartida, de la biología, de la historia, del territorio, de todo lo que hace nuestro entorno y el entorno de nuestros ancestros. Cuanto más materialmente arraigada está una identidad, más fuerza tiene en la decisión individual de sentirse parte de esa identidad. Este es el caso de las identidades nacionales o religiosas que cobran cada vez más fuerza en nuestra época. (Castells, 2005)

Debemos considerar la identidad como una intersección de una teoría de la cultura y de una teoría de los actores sociales. Concebir la identidad como elemento de una teoría de la cultura distintivamente internalizada. De este modo, la identidad no sería más que el lado subjetivo de la cultura considerada bajo el ángulo de su función distintiva.

Por eso, la característica que la destaca sea la que parte de la idea misma de distinguibilidad. Es decir, la identidad se atribuye siempre en primera instancia a una unidad distinguible, cualquiera que ésta sea. Asimismo, es necesario advertir de inmediato que existe una diferencia capital entre la distinguibilidad de las cosas y la distinguibilidad de las personas. Las cosas pueden ser distinguidas, definidas, categorizadas y nombradas a partir de rasgos objetivos observables desde el punto de vista del observador externo, que es el de la tercera persona.

Al contrario, tratándose de personas, en el momento de distinguirse de los demás también tiene que ser reconocida por los demás en contextos de interacción y de comunicación, lo que requiere una “intersubjetividad”. Por ello, no basta que las personas se perciban como distintas bajo algún aspecto. También tienen que ser percibidas y reconocidas como tales. Toda identidad (individual o colectiva) requiere la sanción del reconocimiento social para que exista social y públicamente .

Desde esta contrariedad de auto-reconocimiento y heteroreconocimiento, (a su vez articulada según la doble dimensión de la identificación (capacidad del actor de afirmar la propia continuidad y permanencia y de hacerlas reconocer por otros) y de la afirmación de la diferencia (capacidad de distinguirse de otros y de lograr el reconocimiento de esta diferencia)), Alberto Melucci (1991, 40-42) elabora una tipología que distingue cuatro configuraciones identitarias:

- Identidades segregadas, cuando el actor se identifica y afirma su diferencia independientemente de todo reconocimiento por parte de otros.
- Identidades hetero-dirigidas, cuando el actor es identificado y reconocido como diferente por los demás, pero él mismo posee una débil capacidad de reconocimiento autónomo.
- Identidades etiquetadas, cuando el actor se autoidentifica en forma autónoma, aunque su diversidad ha sido fijada por otros.
- Identidades desviantes, en cuyo caso “existe una adhesión completa a las normas y modelos de comportamiento que proceden de afuera, de los demás; pero la imposibilidad de ponerlas en práctica nos induce a rechazarlos mediante la exasperación de nuestra diversidad”.

La tipología de Melucci reviste gran interés, porque muestra cómo la identidad de un actor social resulta, en un momento dado, de una especie de transacción entre auto- y hetero-

reconocimiento. La identidad concreta se manifiesta, entonces, bajo configuraciones que varían según la presencia y la intensidad de los polos que la constituyen. De aquí se deduce que, la identidad no es una esencia, un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional.

Es el autoconocimiento de un sujeto en relación con los otros; a lo que corresponde, a su vez, el reconocimiento y la “aprobación” de los otros sujetos. La identidad de un actor social se refleja y sólo se afirma sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social, la cual frecuentemente implica el establecimiento de vínculos afectivos.

El siguiente entrevistado permite entrever la autopercepción del docente, en su discurso:

“En el caso de la Autónoma, trabajo mucho por convicción es decir, aquí no hay una remuneración económica que la Universidad, digamos que me motive para ser mejor cada día, es más bien mi estilo personal de ser mejor maestro”
(Ent3,24)

La identidad implica, la presencia del “otro” y el estableciendo de un vínculo relacional de confrontación que permita establecer las diferencias entre el mismo y ese otro

El entrevistado reconoce en sí mismo un *estilo personal*, lo cual le permite distinguirse de otros docentes, y hace alusión a la mejora, lo cual, es un elemento desde el cual el parte para realizar su práctica y desenvolverse como docente en la LCE.

El siguiente entrevistado también habla de la distinguibilidad, frente a sus alumnos, asimismo de su autopercepción y lo establece en la siguiente afirmación:

“Me distingo y yo creo que los alumnos también me tienen identificado como un profesor firme, no creo ser abusivo, ni autoritario, pero sí firme, pues no dejo que los acuerdos que se hicieron en el grupo se vayan abajo” (Ent6,44)

Se refleja una clara preocupación por cumplir con los acuerdos generados en el grupo, lo cual, legitima su trabajo para y con los alumnos.

Vínculo Afectivo

El estudio de la interacción profesor-alumno se centra en medir la eficacia del docente y el rendimiento académico de los alumnos en la transmisión de conocimientos, así como el uso de estrategias cognitivas. Un aspecto poco explorado dentro de la interacción ha sido el plano afectivo, que resulta determinante para la comprensión del proceso educativo.

Manifestar afectos y desafectos que generan los alumnos en el docente, permite situar el aula y los procesos de enseñanza-aprendizaje en una dimensión diferente. Este escenario donde no sólo se relacionan únicamente los conocimientos y el intelecto, sino un lugar donde también se tejen relaciones positivas, negativas, asociaciones y donde existen batallas subjetivas, luchas de poder que no aparecen en la currícula y planeación, pero en la cual se sumerge la experiencia del estudiante y del docente.

El replanteamiento de esta trama de interacción, que pasa por oculta para estos actores que participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se transforma en una nueva forma de mirar el hecho educativo, que permite el establecimiento de nuevos ejes de análisis que incluyen a la práctica docente, la enseñanza y el aprendizaje.

Según Cháves (1995), "la afectividad es un conjunto de sentimientos expresados a través de acciones entre personas en cualquier contexto social en que estén inmersos los individuos".

En el presente apartado se aborda uno de los aspectos sociales de la interacción profesor - alumno específicamente el "vínculo" que los docentes establecen con sus alumnos, entendiéndolo como la manera en que se involucran con ellos, la relación que establecen en el proceso de interacción, el tipo de reconocimiento que otorgan, la

disciplina que se genera y de qué manera se considera a los alumnos en el contexto de la práctica docente.

A continuación se presentan las particularidades que asume el docente sobre la relación que establece con los alumnos:

“Pues eso tú lo puedes escribir mejor que yo, la verdad no me he puesto a pensar mucho en la materia pero yo, eh, yo generalmente parto de eh... lo que eh... de un enfoque teórico-práctico y lo más importante para mí es que los alumnos este se comprometan y responsabilicen en su labor y que se hagan autónomos y darles el apoyo y lo más importante para mí tiene que ver con lo actitudinal” (Ent1,5)

Como puede apreciarse el docente se refiere a esa relación en consideración del reconocimiento del otro, la relación en este caso se enfoca hacia lo académico, pero no por ello, está de lado, pues el docente manifiesta que es importante lo actitudinal en los alumnos. Sin embargo, necesita la reafirmación del otro, para plantear que esta relación existe. Más adelante también plantea:

“La docencia es una labor artesanal y es una relación individual con los alumnos y esto puede estar teñido de lo emocional de una relación positiva como con el docente o negativa con los alumnos, dependiendo del alumnos y de los propios prejuicios que tenga el profesor” (Ent1,7)

En este comentario, el reafirma la importancia de lo intersubjetivo y cómo es precisamente este elemento el que determina cómo son las relaciones entre docentes y alumnos. El siguiente comentario refleja la gran preocupación de este profesor por establecer buenas relaciones con los alumnos, durante la entrevista se mostró muy inquieto al abordar este tema:

“Justamente en ese de la socialización, del vínculo con los alumnos es donde me han calificado más bajo y yo he tratado de identificar por qué, porque yo quiero mejorarlo” (Ent2,15)

Aquí también encontramos tintes de lo que ellos suponen es lo ideal. El siguiente fragmento está en relación con ello:

“Se debe generar una ambiente de confianza donde se de la comunicación en todas sus direcciones, porque luego nos encontramos grupos donde los alumnos no se atreven a preguntar por exhibirse ante el grupo como que está preguntando cosas irrelevantes o tonterías. Si se genera un buen ambiente, habrá confianza de preguntar de cuestionar y creo que eso sería importante, es decir, cuestionar lo que diga el docente, lo cual sería muy bueno” (Ent4,31)

Este entrevistado, hace mención de lo que *debería ser*, en el contexto del salón de clases, más adelante afirma que para cada nivel educativo hay una forma de manejar la relación y el trato con los estudiantes:

“Cuando uno llega con los niños no les hablas como les hablas a los jóvenes o como le hablas a los adultos y a la inversa, cuando estás con los maestros, los tratas como a adultos con experiencia, como sujetos que tienen una visión de mundo diferente de la que tienen los niños” (Ent5,35)

Finalmente este docente, precisa que su relación con los alumnos además de ser buena también se caracteriza por el afecto:

“creo que es una relación buena, soy un profesor que tiende a ser... a manejar afectos con sus alumnos” (Ent6,44)

A lo largo de este capítulo se han planteado los comentarios de los docentes, de acuerdo a las categorías halladas en el análisis. Lo que queda claro es que en la construcción de

la identidad del docente, lo intersubjetivo y lo institucional, son elementos que la definen en gran medida, pero sin duda, los docentes parecen estar más preocupados por las cuestiones afectivas con sus alumnos que con las de carácter académico.

El gran número de estos docentes aceptan y reconocen su identidad, pero con el reconocimiento del otro, ésta debe ser la razón por la cual, los docentes intentan tener con sus alumnos relaciones con un gran sentido afectivo.

Conclusiones

A lo largo de la evolución social y económica de Hidalgo es notable la dirección hacia la industrialización como medio de desarrollo actual. A pesar de este paso desde su consolidación como Estado, hasta convertirse en parte de la zona metropolitana puede darse cuenta de un ascenso económico y una mayor participación en las actividades económicas terciarias, aunado a ello, existe también una parte importante del Estado que aún conserva actividades tales como la agricultura, ganadería y minería, que constituyen también un elemento fundamental en su economía.

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, es la institución de educación superior representativa de este lugar, su creación coincide con la del Estado, asimismo, su consolidación, sus cambios y tendencias. En sus inicios se caracterizó por apegarse a la ideología positivista, y la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en el proyecto de creación, parece derivarse de la misma, por recaer en los principios del canon científico establecido por el positivismo. Esta institución ha sufrido notables cambios a través de su historia y siempre de la mano con los nuevos proyectos políticos del Estado.

Además las tendencias en las cuales se ha enmarcado, se derivan de los proyectos internacionales, por lo cual, su caracterización, sus fines y organización en todos los sentidos, no se dan en el vacío, ni al azar, sino de acuerdo a las reformas resultantes de los procesos políticos en los que se discute el futuro dentro del país y del mundo. Es por ello, que la institución obedece a estos elementos y le permite competir con otras instituciones de educación superior.

De acuerdo a estas consideraciones, es notable cómo las políticas en materia de educación, desde el contexto internacional, determinado por las características que vive el mundo actual económicamente, marchan paralelamente. Esto se refleja en las tendencias de Educación Superior que se apegan a las necesidades laborales y de mercado y que exigen una nueva racionalidad en la educación, los procesos educativos, la cultura académica de las instituciones y las relaciones de los actores

sociales. Ello implica nuevas formas de organización, gestión y formación que nos alcanzan y definen.

Los planes y programas de estudio nacen exactamente de esas necesidades, de los estudios de contexto, de la oferta y la demanda. Sin embargo, las prácticas docentes no pueden limitarse a lo establecido en ellos, pues a pesar de que siempre ha existido en medio del discurso pedagógico el dilema entre la flexibilidad y el currículum oculto, ahora se establece la modalidad de competencias que exigen a los docentes la ampliación de los conocimientos, el apego a la investigación y la toma de decisiones dirigida a la contextualización y resolución de los problemas, que preparen a los alumnos para intervenir de manera satisfactoria, no sólo en el salón de clases, sino de manera práctica en el futuro mercado laboral y profesional.

Actualmente, con este nuevo discurso, surgen nuevos puntos de problematización que abarcan obviamente, el diseño de los planes y programas, la metodología de la enseñanza y con ello la cuestión en torno a la evaluación, las formas de organización, las relaciones y cómo emparejar a la escuela de manera total con el escenario laboral. El replanteamiento de los roles de cada actor, la finalidad de ellos y la reflexión acerca de estos procesos son elementos que no pueden descartarse en cada proceso, pues es ello lo que define en qué medida se alcanzan los logros establecidos.

El actual plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, es el mismo desde los comienzos de esta carrera y se dirige hacia la aplicación práctica de los conocimientos generados en ella para la resolución de problemas en el ámbito de la planeación, evaluación, formación e investigación educativa que las instituciones existentes parecían dejar lagunas. Sin embargo, desde hace algunos años, se rediseñó este plan, pensado en el nuevo discurso pero no se ha establecido aún, dado que se espera culminar con aspectos de índole administrativo.

Es importante señalar que los docentes tienen la posibilidad de diseñar su propio programa de estudios, de acuerdo a la asignatura que les corresponde, lo cual determina desde ese momento el toque personal del profesor y el giro que le da, lo cual está teñido por elementos de índole subjetivo. Sin embargo, están claramente definidos los ejes teórico-conceptuales a los cuales se les da énfasis en esta

Licenciatura: evaluación, planes y programas, investigación, formación, currículum y didáctica.

Los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, presentan rasgos que resultaron necesarios considerar desde el inicio de la investigación, con la creación de esta Licenciatura se sumaron al proyecto profesionales interesados e involucrados con la tarea educativa desde su primera formación, es por ello, que se encuentran profesores normalistas, pedagogos, y profesionales que se han consagrado dentro de esta tarea con estudios de posgrado. La planta docente en su conjunto, también presenta características muy especiales, por ejemplo, la mayor parte de estos miembros tiene su lugar desde la creación de esta carrera, tienen su contrato por horas y actualmente, desde que egresó la primera generación, se encuentran alumnos titulados como profesores.

El hecho de que estos contratos sean por horas, permite situar a los docentes en una posición no muy adecuada, ya que en ocasiones por cuestiones de cambios de horarios pierden asignaturas y parecen no tener oportunidades de involucrarse de manera total dentro de la carrera. Lo cual indiscutiblemente, afecta su forma de mirarse dentro de la su trabajo.

La formación de estos profesores es un eje de comprensión invaluable que hace que exista una rica diversidad de enfoques, didácticas, perspectivas de evaluación y de socialización entre pares y entre docente-alumno dentro de los procesos educativos que se viven en esta licenciatura. Esto representa un nuevo tinte en el momento de crear un juicio acerca de los docentes por parte de los alumnos que tiene que ver con la forma en cómo los miran ellos, con quiénes se sienten identificados y con quiénes hay empatía, lo que debe resaltar aquí es lo que los alumnos finalmente desarrollan y viven en las asignaturas y los conocimientos que deben alcanzar.

Aunada a esa formación, los modelos de enseñanza son el respaldo del docente en su escenario profesional, de acuerdo a esto, el docente cuenta con un planteamiento sobre la educación, cuáles son los medios para lograr que el alumno aprenda –con ello, una teoría de aprendizaje sustentada desde el ámbito de la psicología- qué debe aprender el alumno, para qué lo va a aprender y el cómo saber si se alcanzó los establecido en el programa.

Uno de los hallazgos importantes en esta investigación, fue el manejo de discursos híbridos acerca de esos modelos por parte de los profesores, sólo en algunos casos de manera consciente, puesto que establecen que muchos elementos declarados en posturas teóricas pueden adaptarse en situaciones específicas y éstas tienen resultado. Ello indica que los docentes se adecuan a las problemáticas del aula, del grupo, de un individuo, del grupo en sí mismo, lo cual es positivo. Aunque sería necesario profundizar en estas teorías que conduzcan de manera más certera para que no pareciera que se cae en la improvisación.

Los nuevos discursos pedagógicos deben ser dominados por los docentes a fin de que puedan establecer sus propias perspectivas de una manera más formal y consistente, que puedan aplicar coherentemente con las nuevas necesidades educativas. Conocer a fondo los planes de estudio y reconstruir su naturaleza puede proveerles información muy útil que en verdad los oriente y que no quede como una simple justificación de creación. En este punto, es importante subrayar que la muchos de los docentes conocen el proyecto de rediseño del plan de estudios, por lo que sería una buena opción analizar el impacto del nuevo currículum.

Sin excepción los docentes hablan de la planeación como una actividad fundamental dentro de su tarea profesional, lo miran desde la perspectiva pedagógica, al mismo tiempo que como un requerimiento de gestión importante para la institución. Junto a ello, los procesos de evaluación que viven con los alumnos, pero también ellos mismos bajo los estatutos propios de la institución, lo cual con los nuevos mecanismos de organización le imprimen un nuevo sentido a su actividad profesional.

Con la nueva cultura académica, encaminada a las formas de organización más prácticas y eficientes, nace el trabajo colegiado como una estrategia que lleva a distintas vertientes, desde la gestión, así como el planteamiento de opciones para solucionar problemas, brindar mayor atención a los alumnos, reconstruir los procesos de enseñanza y crear redes entre los docentes, pero también entre alumnos que permitan un conocimiento creado desde lo colectivo.

La Licenciatura en Ciencias de la Educación desde la enmarcación de los lineamientos de la UAEH, plantea el trabajo en academias como una de las responsabilidades de la totalidad de los docentes, la importancia radica en constituir cuerpos fuertes en cada

área de conocimiento que permita la interacción entre pares, la concreción de propuestas para atacar problemas y la intervención de los docentes de una forma más directa y seria en la que todos colaboran con fines específicos y con un alto sentido de análisis y reflexión sobre la práctica, los contenidos, la evaluación, los grupos, entre otros.

Existe preocupación por el interés que prestan los docentes a este trabajo, parece que existe tensión en cuanto al tema, pues no se define si lo acuerdos a los que se llegan, realmente están emparejados con su práctica docente. A este respecto, las reflexiones acerca de su práctica docente, tiene distintos tintes, hay quien la expresa como una actividad artesanal, otros quienes hablan de una amplia gama de conocimientos de distinta índole que permite establecer procesos de enseñanza-aprendizaje, otros por su lado, señalan que es una práctica en la que ellos únicamente guían a los alumnos hacia el conocimiento, hay quienes hablan de propiciar el análisis y la reflexión en ellos y hay quienes plantean su papel como alguien que debe impulsar a los alumnos por ser autónomos en su propio conocimiento con responsabilidad.

Finalmente, la construcción de la identidad de los docentes de la LCE de la UAEH, está confiada en dos aspectos inherentes: los procesos de institucionalización y los intersubjetivos. Ambos se compaginan y nos dan como resultado una serie de coincidencias. Por una parte, el trabajo colegiado que reúne a esta planta de docentes y les otorga un identificador, al mismo tiempo que los divide según sus asignaturas, ello permite mirarlo desde lo colectivo. Desde otra perspectiva, muchos de ellos cuentan con un contrato por horas que les hace pender de un hilo, a excepción de los profesores investigadores que permanecen en el área de manera más sólida, estos aspectos llevan a los primeros a establecerse desde una lógica de la individualidad si se considera que el sueldo con el que cuentan no es muy atractivo, pero los mantiene en la lucha por consolidarse en la LCE, ya sea como titulares de una asignatura, por lograr contraer nuevas asignaturas y de manera más personal por establecerse como buenos docentes frente a los alumnos. Esta misma individualidad sin importar la naturaleza que tenga, se vuelve una lógica colectiva, un elemento identitario.

El habitus que vive el docente es resultado de un cúmulo de experiencias, formas de ver el mundo, imaginarios propios que se refleja en su actuación, en su práctica

docente. Ello los diferencia, los hace únicos. Apegados a las normas institucionales de forma determinante, tratando de mantener siempre el control más o menos evidente o inconscientemente, con deseos de trascender en los alumnos y cuyo único fin es que aprendan.

Lo cierto es, que esas formas de concebirse como maestros, es resultado de sus procesos de formación, de relaciones con sus propios profesores, sus imaginarios de buenos y malos docentes, sus reconstrucciones acerca del quehacer docente, las mismas implicaciones sociales acerca de la profesionalización docente, alguna influencia de posturas o personajes pedagógicos, entre otros. Así como la impresión que les gustaría causar en los alumnos.

En este punto, el vínculo afectivo, aparece como el centro de esa práctica que le confiere dentro de muchos otros elementos identidad. Los docentes parecen estar sumamente preocupados por la relación con el alumno, por la opinión que despierten en ellos, sea positiva o negativa. Todos coinciden en que es inevitable realizar esta tarea sin tener en consideración de que se trata con seres humanos, cuyo carácter subjetivo, crea socialmente intersubjetividades que nos hacen comprender el mundo y poder explicarlo a partir de ellas.

El docente de la LCE de la UAEH así se mira y así es mirado. Ello permite que pueda establecer su identidad, a partir de lo individual, pero dentro de lo colectivo. Se reconoce así mismo, y es reconocido.

Puede establecerse que los procesos de individualización fundamentan y caracterizan al personal académico de la LCE, dado que por las condiciones de los contratos (lo cual implica el tiempo que dedican a las tareas de la Universidad), es muy difícil la integración de los docentes a los cuerpos académicos, asimismo las razones por las cuales trabajan en la institución son variadas y las estrategias que utilizan para lograr su permanencia son distintas de unos a otros. Sin embargo, puede coincidirse en que son Profesores por Asignatura, muchos de ellos se mantienen en la Institución por el Estatus que esta ofrece, la adquisición de experiencia es importante para su ejercicio profesional, la cual alimenta su desarrollo de la práctica docente y por último la

investigación parece ser una actividad importante dentro de su formación profesional y para su ejercicio laboral.

Los cuerpos académicos, expresados como academias en esta institución parecen estar en otra dirección dentro de la práctica del docente, estas se miran como un trabajo extra de tipo administrativo que los docentes deben cumplir en consecución de las normas establecidas en la universidad. En el caso de esta licenciatura es notable la disposición de profesores por asignatura, que si bien han logrado permanecer en la Institución, se enfrentan a situaciones tales como el estancamiento en cuanto a trabajar en una sola asignatura, la falta de promoción, el movimiento continuo de horarios que provoca muchas veces el cambio de asignaturas o en muchos casos la pérdida del trabajo y la separación de estos profesionales de la Institución, de acuerdo al tiempo que pueden dedicarle.

Estos factores evidencian la necesidad de entenderse desde la lógica de la individualidad, pues a pesar de que existen las academias y de que se les exige estar dentro de cuerpos académicos, muchas veces los factores antes expuestos impiden su integración dentro del personal académico y los lleva a manejarse dentro de su práctica docente de manera que logren el reconocimiento de los alumnos, lo cual influye de manera decidida en la relación que establecen con ellos y que define en gran medida su desarrollo profesional y sus procesos de formación.

ANEXO I

Oferta Educativa de la UAEH		
ESCUELAS	CAMPUS	INSTITUTOS
Preparatoria 1 Bachillerato General Preparatoria 2 Bachillerato General Preparatoria 3 Bachillerato General Preparatoria 4 Bachillerato General	Actopan Psicología, Derecho, Diseño Gráfico	Instituto de Artes Música, Danza, Artes Visuales, Arte Dramático, Diseño Gráfico (perteneciente a este instituto, impartida en Actopan)
	Cd. Sahagún Profesional Asociado (PA) Trabajo Social, Contaduría, Ingeniería Industrial	Instituto de Ciencias Agropecuarias Ingeniería Agroindustrial, Ingeniería en Manejo de Recursos Forestales, Ingeniería en Alimentos, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Maestría en Alimentos
	Huejutla Derecho, Sistemas Computacionales, Administración	Instituto de Ciencias Básicas e Ingeniería Arquitectura, Biología, Física y Tecnología Avanzada, Ingeniería en Ciencia de los Materiales, Ingeniería Civil, Ingeniería en Electrónica y Telecomunicaciones, Ingeniería en Geología Ambiental, Ingeniería Industrial, Ingeniería Minero Metalúrgica, Matemáticas Aplicadas, Química, Química en Alimentos, Sistemas Computacionales, Especialidad en Tecnología Educativa; Maestrías: Ciencias en Automatización y Control, Ciencias Computacionales, Química, Ciencias en Ingeniería Industrial, Ciencias en Ingeniería de Manufactura, Ciencias, Recursos Bióticos, Ciencias en Matemáticas y su Didáctica, Ciencias de los Materiales (Aprobada por el H. Consejo Universitario, sin embargo no está operando; sin matrícula); Doctorados: Ciencias Computacionales, Ciencias de los Materiales, Química, Ciencias en Ingeniería Industrial, Ciencias, Recursos Bióticos, Ciencias Ambientales
	Tepeji Ingeniería Industrial, Administración	Instituto de Ciencias Económico Administrativas Administración, Turismo, Contaduría, Comercio Exterior, Economía, Mercadotecnia, Gastronomía; Especialidades: Administración de Personal, Administración Integral para las Pequeñas y Medianas Empresas, Administración Tributaria; Maestría: Gestión Administrativa
	Tizayuca Ingeniería en Electrónica Y Telecomunicaciones, Turismo	
	Tlahuelilpan Administración, Sistemas Computacionales, PA Enfermería General	
	Zimapán Derecho, Contaduría	

Oferta Educativa de la UAEH		
ESCUELAS	CAMPUS	INSTITUTOS
		<p>Instituto de Ciencias de la Salud Médico Cirujano, Cirujano Dentista, Farmacia, Psicología, Nutrición, Enfermería; Especialidades: Anestesiología, Cirugía General, Ginecología y Obstetricia, Medicina Familiar, Medicina Interna, Ortopedia y Traumatología, Pediatría Médica, Infectología Pediátrica, Neonatología; Maestrías: Ciencias de la Salud con énfasis en: * Salud Pública / * Investigación Clínica, Ciencias en Farmacia Hospitalaria y Clínica, Ortodoncia, Periodoncia, Endodoncia, Odontopediatría, Prótesis Bucal.</p> <p>Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades PA Trabajo Social, Derecho, Ciencias Políticas y Administración Pública, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Enseñanza de la Lengua Inglesa, Trabajo Social, Historia de México, Sociología; Especialidades: Derecho Penal, Docencia; Maestrías: Derecho Penal y Ciencias Penales, Ciencias de la Educación, Estudios de Población, Historia de México, Gobierno y Gestión Local; Doctorados: Ciencias de la Educación, Derecho (sin matrícula, no está en operación)</p>

ANEXO II

Relación de materias por semestre, con horas teóricas, prácticas, créditos y seriación.

PRIMER SEMESTRE					
CLAVE	NOMBRE DE LA MATERIA	HORAS TEÓRICAS	HORAS PRÁCTICAS	CRÉDITOS TOTALES	SERIACIÓN
001	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	4	1	9	
002	TEORÍA DE LA EDUCACIÓN I	4	1	9	
003	FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	4	1	9	
004	DIDÁCTICA I	4	1	9	
005	TEORÍA DEL CURRÍCULO	4	1	9	
006	COMPUTACIÓN I	3	2	8	
007	INGLÉS I	3	2	8	
TOTAL		26	9	61	

SEGUNDO SEMESTRE					
CLAVE	NOMBRE DE LA MATERIA	HORAS TEÓRICAS	HORAS PRÁCTICAS	CRÉDITOS TOTALES	SERIACIÓN
008	PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	4	1	9	
009	TEORÍA DE LA EDUCACIÓN II	4	1	9	002
010	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	4	1	9	
011	DIDÁCTICA II	3	2	8	004
012	DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR	4	1	9	
013	COMPUTACIÓN II	3	2	8	006
014	INGLÉS II	3	2	8	007
TOTAL		25	10	60	

TERCER SEMESTRE					
CLAVE	NOMBRE DE LA MATERIA	HORAS TEÓRICAS	HORAS PRÁCTICAS	CRÉDITOS TOTALES	SERIALIZACIÓN
015	DEONTOLOGÍA PROFESIONAL	4	1	9	
016	DIDÁCTICA III	3	2	8	011
017	EVALUACIÓN CURRICULAR	4	1	9	
018	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I	3	2	8	
019	COMPUTACIÓN III	3	2	8	013
020	INGLES III	3	2	8	014
TOTAL		20	10	50	

CUARTO SEMESTRE					
CLAVE	NOMBRE DE LA MATERIA	HORAS TEÓRICAS	HORAS PRÁCTICAS	CRÉDITOS TOTALES	SERIALIZACIÓN
021	DIDÁCTICA IV	3	2	8	016
022	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA II	3	2	8	016
023	ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN	3	2	8	
024	POLÍTICAS EDUCATIVAS	4	1	9	
025	COMPUTACIÓN IV	3	2	8	019
026	INGLÉS IV	3	2	8	020
TOTAL		19	11	49	

QUINTO SEMESTRE					
CLAVE	NOMBRE DE LA MATERIA	HORAS TEÓRICAS	HORAS PRÁCTICAS	CRÉDITOS TOTALES	SERIALIZACIÓN
027	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA III	3	2	8	022
028	DESARROLLO DE RECURSOS HUMANOS	4	1	9	
029	EVALUACIÓN DEL PROCESO DIDÁCTICO	3	2	8	
030	PLANEACIÓN EDUCATIVA	3	2	8	
031	COMPUTACIÓN V	3	2	8	025
032	INGLÉS V	3	2	8	026
TOTAL		19	11	49	

SEXTO SEMESTRE					
CLAVE	NOMBRE DE LA MATERIA	HORAS TEÓRICAS	HORAS PRÁCTICAS	CRÉDITOS TOTALES	SERIALIZACIÓN
033	FORMACIÓN DE INSTRUCTORES Y FORMACIÓN DE PROFESORES	4	1	9	
034	EVALUACIÓN DEL PROFESORADO	3	2	8	
035	ORGANIZACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS	4	1	9	
036	INGLÉS VI	3	2	8	032
037	OPTATIVA	3	2	8	
038	OPTATIVA	3	2	8	
039	TALLER I	--	5	5	
TOTAL		20	15	55	

SÉPTIMO SEMESTRE					
CLAVE	NOMBRE DE LA MATERIA	HORAS TEÓRICAS	HORAS PRÁCTICAS	CRÉDITOS TOTALES	SERIACIÓN
040	SEMINARIO DE TESIS I	3	2	8	
041	EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE DE CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN	3	2	8	
042	EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	3	2	8	
043	INGLÉS VII	3	2	8	036
044	OPTATIVA	3	2	8	
045	OPTATIVA	3	2	8	
046	TALLER II	-	5	5	039
TOTAL		14	17	53	

OCTAVO SEMESTRE					
CLAVE	NOMBRE DE LA MATERIA	HORAS TEÓRICAS	HORAS PRÁCTICA S	CRÉDITOS TOTALES	SERIACIÓN
047	SEMINARIO DE TESIS II	3	2	8	
048	INGLÉS VIII	3	2	8	
049	OPTATIVA	3	2	8	
050	OPTATIVA	3	2	8	
051	TALLER III	-	5	5	046
TOTAL		12	13	37	

NOVENO SEMESTRE					
CLAVE	NOMBRE DE LA MATERIA	HORAS TEÓRICAS	HORAS PRÁCTICAS	CRÉDITOS TOTALES	SERIACIÓN
052	SEMINARIO DE TESIS III		5	5	
053	INGLÉS IX	3	2	5	048
054	OPTATIVA	3	2	5	
055	OPTATIVA	3	2	5	
056	TALLER IV	-	5	5	051
TOTAL		9	16	25	
TOTAL DE MATERIAS 56			TOTAL DE CRÉDITOS 439		

Bibliografía

ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México.

ANUIES (2007) *Dinámica demográfica de la matrícula de Educación Superior*. (2000) en: http://www.anuies.mx/e_proyectos/html/dinamica.html

ANUIES (2007) *Tercer Informe Rectoral*. Lic. Juan Manuel Camacho Bertrán, (2000) en: www.anuiespublicacionesconfluencia9712.html.htm

Ballesteros García, Victor M. (1998). *Breve Historia de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, Hidalgo, UAEH, SEP.

Berger, Peter; Luckmann, Thomas (1993) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Bourdieu, Pierre (1990) *Sociología y cultura*, México D.F.: Editorial Grijalbo.

Bustamante, G. Et al. (2004) El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar. Alejandría Libros, Bogotá.

Calvo, Beatriz. *La descentralización de los sistemas educativos*. Revista Mexicana de Investigación Educativa mayo-agosto 2003, vol. 8, núm. 18

Castells, M. (2005) *La importancia de la identidad*. Artículo publicado en La Vanguardia, disponible en: <http://www.lavanguardia.es/web/20051105/51196911420.html>

Castells, M. (2006) *Globalización e identidad*. En: Quaderns de la Mediterrània.

Cerezo, H. (2007). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Odiseo, revista electrónica de pedagogía, 4, (7). Recuperado el 20 de julio de 2008 de: <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/cerezo-corrientes.html>

Cháves A. (1995) *Modernidad y afectividad*. En : Revista Avepso; 18: 49-53.

De Lella, Cayetano, (1999) *Modelos y tendencias de la formación docente*. Documento realizado para el I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú. Consultado el día 15 de mayo de 2008.

Díaz Barriga, A. *Tendencias de la formación de formadores*. En Zarzar Charur, C. *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. SEP, México.

Dirección General de Bachilleratos (2007) *Consideraciones para el Trabajo Colegiado en Academias*. México.

Ducoing, P. et al. (1993) *Formación de docentes y profesionales de la educación*. Estados de conocimiento, Cuaderno 4. México.

Ducoing, P. et al. (1993) *Metodologías de Formación*. México: Mimeo.

Elliot, John. (2002) *La paradoja de la Reforma Educativa en el estado evaluador*. Consecuencias para la formación docente. Revista Perspectivas, vol. XXXII núm. 3.

Erickson, F. (1977) *Some approaches to injury in school-community ethnography*.

Erickson, F. (1997). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en: *Anthropology and Education Quarterly*.

Escudero, J. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación el currículo*. Madrid, Síntesis.

Estrada, et al, (2009) *Origen, reestructuración y desarrollo de los Cuerpos Académicos en una universidad pública del Sureste de México*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.

Ferriere, A. (1982) *La escuela activa*. Herder Barcelona, España.

Ferry, Gilles (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Editorial Paidós, México.

Fierro Evans, C. (1998). *Construir el trabajo colegiado. Un capítulo necesario en la transformación de la escuela*. México: Universidad Iberoamericana.

Fierro, et al, (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós.

Gallego-Badillo, R.(1996).*Discurso sobre Constructivismo*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio. Recuperado el 20 de julio de 2008 de: http://www.saber.ula.ve/cgi-win/be_alex.exe?Documento=T016300000613/6&term_termino_2=e:/alexandr/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol9num1y2/art6_12v9.pdf

Gea, M. et. al (2007) *Teorías y modelos conceptuales para un diseño basado en grupos*. España: Universidad de Granada.

Gobierno del Estado de Hidalgo (2007) *Desarrollo Histórico*. Consultado el día 5 de diciembre de 2007. Disponible en: <http://www.hidalgo.gob.mx/index.php?option=content&task=view&id=20>

Gómez Mendoza, M. (2002) *El modelo tradicional de la pedagogía escolar: Orígenes y precursores*. Revista UTP, No. 28. Enero de 2002.

Hennessey, M.G. (2003). Metacognitive aspects of students' reflective discourse: Implications for intentional conceptual change teaching and learning. In G. M. Sinatra, & P. R. Pintrich (Eds.), *Intentional conceptual change* (pp. 103-132). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hidalgo, G. (1997) *Construcción de la perspectiva metodológica, segunda fase del Proyecto de Investigación*. En Investigación educativa, una estrategia constructivista. Castellanos Editores, México.

Iñiguez Rueda (2003) *El análisis del discurso en las ciencias sociales variedades, tradiciones y práctica*. Editorial UOC, Barcelona.

Iñiguez, L. (2001) *Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual*. En: Crespo, E. (Ed.) (2001) *La constitución social de la subjetividad*. Madrid: Catarata. pp.: 209-225

Kent Serna, Rollin. *Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana: razones, logros, desafíos y propuestas*. Documento preparado para la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana, Cuba, noviembre de 1996.

Latapí, Pablo. *La educación latinoamericana en la transición al siglo XXI*. Documento preparado para la reunión de la Comisión Delors y el Grupo de Trabajo sobre Educación Santiago, Chile. Celebrado del 26 al 30 de septiembre de 1994.

Lorenzo, Juan (1998) *El Profesor y su dimensión profesional*. En: Revista Complutense de Educación Vol. 9 No. 1 pp.: 141-163

Luengo González, Enrique. *Tendencias de la Educación Superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad*. Trabajo elaborado para el Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizado el 5 y 6 de junio del 2003, en Bogotá, Colombia, bajo los auspicios del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESACC) y la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).

Marchesi, A. Y Martín, E. (1998) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid Alianza.

Martínez Rizo, Felipe. (2002) *La federalización de la educación superior en México. Alcances y limitaciones del proceso en la década de los noventa*. ANUIES, México.

Melucci, A. (1982) *L' invenzione del presente. Movimenti, identità, bisegni individual*. Società Editrice Il. Mulino Bologna.

Melucci, Alberto (1991), *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*, Milán (Italia): Feltrinelli.

Mendoza Rojas, Javier. *Contexto de la evaluación de la Educación Superior de América Latina*. Este trabajo fue presentado en el Seminario Itinerante de Evaluación y Acreditación del Posgrado organizado por la Universidad Iberoamericana de Posgrado, y la Universidad Estatal Paulista, São Paulo, Brasil. Celebrado del 18 al 20 de octubre de 1993.

Moran Oviedo, Porfirio. (1993). La vinculación docencia investigación como estrategia pedagógica. Revista Perfiles Educativos N° 61 México. CISE:UNAM. Contexto educativo.

Mortimer, E. (1995) *Conceptual change or conceptual profile?* Kluwer Academic Publishers, Netherlands.

Ortega Urita, E. (2008) *La urbanización del estado de Hidalgo bajo el modelo neoliberal*. Babel La Revista.

Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Barcelona: Ed. Laia

Pantoja Sánchez, M., et. al. (2000). *Proyecto de creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación*. División de Docencia de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Pasillas, V. *Pedagogía, educación y formación*. En: Revista de A. Multidisciplina Febrero-Abril 1992. México.

Piña, Juan Manuel; Furlán, A.; Sañudo, L. (coords.) (2003). *Acciones, actores y prácticas educativas*. COMIE, México.

Poder Ejecutivo Federal-SEP (2007). *Reglas de operación e indicadores del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)*.

Reyes, F. (2008). *¿Qué es el Trabajo Colegiado?*. Consultado el 15 de abril de 2009, disponible en: <http://periplosenred.blogspot.com/2008/02/que-es-el-trabajo-colegiado.html>

Rodríguez, G. (1997) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Biblioteca de la Educación, México.

Schütz, Alfred (1972) *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Buenos Aires: Paidós.

Sciolla, L. (1983) *Identitá*. Rosenberg & Sèller Torino.

SEP (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una educación de buena calidad para todos: un enfoque educativo para el siglo XXI*. Secretaría de Educación Pública, México, D. F., 2001. Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/programa/plan.zip>

Solís, P. (1993). "Organizaciones modernas: nuevos retos para el diseño de estructuras y de procesos de decisión", en Ortega, R. (ed.), *Estrategias organizacionales*. UAM-Iztapalapa, México.

Suárez, M. (2000) *Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular*. Acción pedagógica, Vol.9,Nos.1y2/2000 Universidad de Los Andes, Táchira

Swedberg, Richard (2005) *The Max Weber Dictionary. Key Words and central concepts*. Estados Unidos: Stanford University Press.

Tamayo, Jesús, et. al. (2003) *La reactivación económica de las regiones del Estado de Hidalgo. Acciones para el arraigo y la contención poblacional*. Documento preparado para la Comisión para la Planeación y Desarrollo del Valle de Pachuca-Tizayuca, síntesis para difusión.

Tristá, B. (1985). *Dirección en los centros de educación superior*. La Habana: MES.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (1999) *Estatuto del Personal Académico*. Hidalgo, México: UAEH.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (2007). Disponible en: www.uaeh.edu.mx

Valdez, J. (2007). *Hacia una posible definición de métodos cualitativos*. Consultado el 23 de noviembre de 2007. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos17/metodos-cualitativos/metodos-cualitativos.shtml>

Weber, Max (2006). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, p. 177

Zona Económica (2007) *Problemas del Desarrollo en Hidalgo*. Artículo escrito por José Luis Ortiz Santillán (21996). Consultado el día 6 de diciembre de 2007. Disponible en <http://www.zonaeconomica.com/hidalgo-desarrollo>