

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN -25 B**

**“EL PROFESOR UNIVERSITARIO Y SUS PRINCIPALES ROLES
DIDÁCTICOS”**

TESIS

**PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN EN CAMPO EN INVESTIGACIÓN
CURRICULAR**

LUIS ERNESTO OCAMPO BANDA

MAZATLAN, SINALOA,

NOVIEMBRE DE 2001.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

ETNOGRAFÍA: INTERPRETACIÓN DE SIGNIFICADOS

1.1. Sustento Metodológico

1.1.1. Antecedentes del método cualitativo.

1.1.2. El problema epistemológico

1.1.3. Características generales de la investigación cualitativa

1.1.4. Recolección de datos

1.2. Etnografía: Interpretación de significados.

1.3. La Entrevista de investigación en la metodología cualitativa.

CAPÍTULO II

MODELO CURRICULAR INSTITUCIONAL

2.1. Origen y características de la Universidad de Occidente.

2.2. Estructura académica...

2.3. El profesor conceptualizado institucionalmente.

CAPÍTULO III

¿QUIÉN ES EL PROFESOR UNIVERSITARIO?

3.1. Marco teórico-pedagógico

3.2. El actor profesor: una conceptualización.

3.3. El profesor ante el conocimiento

3.4. Entre el técnico del aula y la práctica crítica.

3.4.1. Profesor dogmático

3.4.2. Profesor burocrático

3.4.3. Profesor crítico

CAPÍTULO IV

PRINCIPALES ROLES DIDÁCTICOS DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

4.1. Roles afectivos

4.2. Rol Autoritario (imposición)

4.3. Rol de facilitador.

4.3.1. Acepta que los alumnos tomen la iniciativa y retorna la aportación.

4.3.2. Estimula la expresión libre de las ideas...

4.3.3. Produce condiciones estimulantes en el aula.

4.3.4. Motiva la selección de alternativas.

4.3.5. Pide investigaciones de equipo y/o individuales y ofrece asesoría...

4.3.6. Ayuda a estructurar la reflexión del alumno.

4.3.7. Motiva a emitir opiniones

4.4. Rol de organizador

4.4.1. Determina actividades y organiza movimientos de los alumnos

4.4.2. Dicta las reglas del curso y de la clase

4.4.3. Regula la participación de los alumnos

4.4.4. Controla la adquisición de conocimientos.

4.5. Rol Individualista

4.6. Rol de concretizador de la exposición

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

TEMA: “El profesor universitario y sus principales roles didácticos”.

DELIMITACIÓN DEL TEMA: La tesis: El profesor universitario y sus principales roles didácticos. Caso: Unidad Mazatlán-Universidad de Occidente: nace como una necesidad de manifestar, conociendo y reconociendo la diversidad de roles didácticos que el profesor universitario de la Universidad de Occidente en su unidad Mazatlán, utiliza en su práctica cotidiana.

OBJETIVOS:

Objetivo general: Comprender la función de los roles didácticos de los profesores en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Objetivo específico: Analizar la mediación didáctica de los profesores en el aula.

Objetivo específico: Caracterizar los roles didácticos de los profesores en el aula.

Objetivo específico: Describir los tipos de conocimiento que se manifiestan en el aula.

MARCO TEÓRICO:

Las tres corrientes teórico-ideológicas del currículo que sustenta Stephen Kemmis: Teoría técnica, teoría práctica y teoría crítica; basadas en el modelo habermasiano, sirven de marco teórico-referencial para analizar el fenómeno de la mediación didáctica que se da en la relación profesor-alumno; así como para configurar, de acuerdo a la realidad estudiada, la tipología de los roles didácticos que desempeñan los profesores. Además, nos da a conocer los tipos de conocimiento que se manejan por el profesor en el aula y que son

legitimados como verdaderos; siendo, en realidad, una arbitrariedad cultural sustentada en la autoridad pedagógica del maestro (Una mayor información del marco teórico se localiza en el capítulo III).

INTRODUCCIÓN

TEMA:

"El profesor universitario y sus principales roles didácticos. Caso: Unidad Mazatlán Universidad de Occidente."

La tesis titulada El Profesor universitario y sus principales roles didácticos. Caso: Unidad Mazatlán-Universidad de Occidente; nace como una necesidad de manifestar, conociendo y reconociendo la diversidad de roles didácticos que el profesor universitario de la Universidad de Occidente en su unidad Mazatlán, utiliza en su práctica cotidiana.

OBJETIVOS:

Objetivo general: Comprender la función de los roles didácticos de los profesores en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Objetivo específico: Analizar la mediación didáctica de los profesores en el aula.

Objetivo específico: Caracterizar los roles didácticos de los profesores en el aula.

Objetivo específico: Describir los tipos de conocimiento que se manifiestan en el aula.

MARCO TEÓRICO:

Las tres corrientes teórico-ideológicas del currículo que sustenta Stephen Kemmis: Teoría técnica, teoría práctica y teoría crítica; basadas en el modelo habermasiano, sirven de marco teórico-referencial para analizar el fenómeno de la mediación didáctica que se da en la relación profesor-alumno; y también para configurar, de acuerdo a la realidad estudiada, la tipología de los roles didácticos que desempeñan los profesores. (Una mayor información del marco teórico se localiza en el capítulo III).

METODOLOGÍA: (mayor información en el capítulo I)

Criterios de selección

En la unidad Mazatlán de la Universidad de Occidente conviven un conjunto de profesionistas; poseedores de distintos niveles académicos -especialidades y maestría así como de diferentes profesiones de origen: contadores, economistas, sociólogos, comunicólogos, administradores, psicólogos, ingenieros y abogados; por citar sólo algunos de este universo de profesionistas-profesores se incorpora para su estudio únicamente a quienes poseen los siguientes perfiles:

- Licenciatura en Economía
- Licenciatura en Administración.
- Licenciatura en sociología.
- Licenciatura en Derecho.

No se consideró para esta elección lo que se puede llamar el área de especialización de los profesores como es; por ejemplo: el ser Licenciado en Administración en Finanzas, Turismo o agropecuaria; o en economía política, rural o sólo en economía; así como tampoco, el ser sociólogo rural o de sociólogo en general.

Por otra parte; la selección de los anteriores profesores-profesionistas obedece a los siguientes criterios:

a) La selección de los sujetos se hizo con base en un pleno conocimiento de los mismos como consecuencia de las relaciones laborales y personales establecidas con el investigador en el centro de trabajo; en consecuencia, esto permitió que se obtuviera el libre acceso a una información confiable por parte de los informantes.

b) Al solicitarles su participación e informarles que se efectuaría "Observación Pasiva" en sus respectivos grupos escolares al momento de exponer ellos sus clases, éstos aceptaron y solicitaron a cambio les fuera devuelta la información obtenida mediante la observación de su práctica docente.

c) Los Profesionistas de las áreas de conocimiento citados se ubican en el campo de las ciencias sociales como elementos integradores, a la vez que su formación como profesionistas varía entre enfoques formales y semirígidos, a discursos con matiz de izquierda y prolibertarios como factor de no homogeneidad.

d) Su participación es central en la formación de los estudiantes de las Licenciaturas en administración y finanzas y de la Licenciatura en Administración Turística por la cantidad y tipo de materias que en ellas imparten y son apoyo por calificarlos de alguna manera en las Licenciaturas en Psicología Educativa, del trabajo y, en la Licenciatura en Sistemas Computacionales.

Los criterios de selección de los profesores estudiados nos señalan dos características importantes para esta investigación etnográfica:

1. Que tanto el investigador como los sujetos investigados se conocen, se comunican; han establecido un rapport o relación empática entre ellos; esto es, un vínculo recíproco de comprensión y que mediante el cual, aparece ya una manifestación clara del enfoque metodológico a utilizar en esta investigación como lo es el Enfoque Cualitativo.

2. Que las observaciones y entrevistas a realizar cuentan con la aceptación de los sujetos a investigar con el consabido compromiso de compartir las experiencias y darles a conocer los resultados del estudio. Por lo tanto, las acciones investigativas mencionadas tienen como finalidad el rescatar los significados del profesor de la Universidad de Occidente que le dan sentido a su hacer mediador didáctico en el aula.

Es importante anotar que por esquemas metodológicos distintos también puede ser estudiado el profesor, como también distintos serían en consecuencia los resultados. Sin embargo en este trabajo se dejan de lado esos enfoques y se retoma el método cualitativo ya que así lo demanda el objeto de estudio y sus necesidades investigativas.

PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

Esta necesidad de conocer y reconocer es por una parte una necesidad netamente personal de conocer quiénes son en el aula mis compañeros profesores. Es la búsqueda por lograr desentrañar el qué y cómo del ejercicio didáctico de los compañeros profesores: Este interés aún y cuando como ya se anota es personal rebasa la simple inquietud individual y arriba a la necesidad institucional por conocer ¿Quiénes conforman la planta docente de la Unidad Mazatlán de la Universidad de Occidente? ¿Desde qué modelo teórico pedagógico construyen su práctica? ¿Qué tipo de conocimientos son los que el profesor comparte o impone con los estudiantes? ¿Quién es este conocido-desconocido llamado profesor? ¿Cuáles son los roles didácticos manifiestos que juega? ¿Cómo se autoconcibe el profesor?

Las anteriores son sólo algunas de las dudas que se abordan en el transcurso de la presente y que lejos de ser cuestionamientos resueltos en definitiva, abren más bien, nuevas alternativas para la Investigación y la comprensión-explicación de lo que en la Universidad se vive en cada una de sus aulas.

Es así como, las motivaciones personales e institucionales para el conocimiento de quién es el profesor, a partir de sus principales roles didácticos, abre la posibilidad para la construcción posterior de programas de intervención que permitan la superación cualitativa y cuantitativamente de los profesores y por ende del nivel académico de la Institución misma.

SINOPSIS CAPITULAR

Para abordar y explicar los cuestionamientos ya enunciados y algunos otros no explicitados aquí, pero que en el correr del proceso se han de ir presentando; es que esta presente tesis de Maestría se divide en cuatro capítulos y un apartado titulado Conclusiones. El capítulo primero lleva por nombre; La etnografía: Interpretación de significados. El capítulo segundo se denomina Modelo curricular institucional, el tercero aparece bajo las interrogantes ¿Quién es el profesor universitario? En tanto que el capítulo cuarto ha sido titulado Principales roles didácticos del profesor universitario.

En el capítulo primero Etnografía interpretación de significados se presenta la necesidad de tomar una postura metodológica para el análisis y comprensión de quién es el profesor universitario. Se puede afirmar que aun y cuando la tendencia es a unificar en uno solo los paradigmas cualitativos y cuantitativos la separación es una realidad conceptual y metodológica; de ahí que para la presente investigación se haya seleccionado como el método más adecuado el enfoque cualitativo y retomando de éste la observación y la entrevista de investigación. La discriminación-selección de un enfoque se sustenta en tanto que la investigación por su naturaleza-roles didácticos requiere de un seguimiento más natural, más ecológico hasta donde sea posible; esto es, que el profesor se sintiera y estuviera en su medio natural: el aula, los alumnos, la carta descriptiva, la cotidianidad del aula, más el observador; y, en consecuencia, desarrollará la clase, el tema, de la manera como usualmente acostumbra; que manifestara sus saberes, sus actitudes, sus valores en ese medio ambiente que le puede resultar tan propio, como tan alejado de sí; de ahí que y, sin menoscabo del valor de otros enfoques teórico y metodológicos es que se recurre al enfoque etnográfico. Huelga decir, afirmar, que con un enfoque cuantitativo o un híbrido conceptual y metodológico los resultados, las interpretaciones y tipologías hoy ofrecidas; serían distintas a las presentadas.

Por la que respecta al capítulo dos, Modelo curricular institucional, se presenta la que ha sido el origen y desarrollo de la institución objeto de investigación y en particular de la unidad Mazatlán: se describe su modelo curricular, rescatando centralmente lo que la normatividad institucional marca o prescribe como su forma de organización académica, el concepto de lo que es ser profesor; sus categorías y tipo así como las funciones que a éste le competen al interior de la institución. La conceptualización que como Institución construye de su futuro, incluyendo los resultados de ejercicios de prospectiva que permiten diseñar la misión y visión de la institución; así como, del nuevo tipo de Universidad que debe ser construido; como consecuencia, las características ideales para ese nuevo modelo que el profesor debe de poseer para transmitir este deber ser Universitario, partiendo de que es el profesor quien da vida, operativiza el currículo y de ahí que en gran medida el logro de la concreción del proyecto curricular se sustenta en sus profesores.

Es interesante encontrar también lagunas normativas y conceptuales sobre qué es ser profesor en la Universidad de Occidente; Lagunas que son una rica opción para investigaciones futuras que puedan incursionar en estos senderos, pero que de momento dejan sin conceptualización por una parte un modelo pedagógico así como un profesor universitario aún no definido.

En el capítulo tercero mismo que se inicia abriendo desde su título el cuestionamiento: ¿Quién es el profesor universitario? Cuestionamiento central y, en mi opinión, permanente, que deben plantearse las instituciones de educación superior, pero sobre todo los profesores, como un acto más de autorreflexión sobre su ser y quehacer en las instituciones de educación.

En el capítulo tercero se ofrece una síntesis que rescata de tres grandes modelos teórico-pedagógicos a saber la teoría técnica, la teoría procesal-práctica y la teoría crítica; los rasgos más sobresalientes para ubicar y poder tipificar los roles didácticos del profesor universitario. En este apartado no se pretende el desarrollo, exposición o análisis del conjunto de modelos anotados. Por el contrario de éstos sólo se retoman las partes que a

juicio, son pertinentes para la comprensión del rol que se le asigne al profesor en cada una de ellas y con posterioridad y como consecuencia de la entrevista de investigación y de la observación lograr la construcción de tipologías dirigidas a los profesores y que son, antes que nada, soportes metodológicos para la comprensión del profesor mas no categorizaciones mutuamente excluyentes y encasilladoras y limitativas en el estudio de nuestro actor central.

Función central ocupa en este capítulo la categoría de habitus recuperada de Pierre Bourdieu; esas formas duraderas de ser y de valorar, producto de historias siempre individuales y siempre sociales; el rescate y comprensión de ese individuo tan individual como social; aquí el profesor es producto-productor. Lo singular como creación (reproducción) de lo plural y un juego dialéctico constante de construcción como persona y, como actor profesor que comparte-enfrenta; al estar en el aula una suma que es resta y viceversa de historias de vida.

Suma que es resta y, en la cual se puede imponer, compartir, negociar, ocultar, desvirtuar, significar, vulgarizar un conjunto de conocimientos y valores que constituyen; que deben o pueden constituir la oferta "seductora" del profesor ante los "consumidores", los alumnos.

El último capítulo: Los principales roles didácticos del profesor universitario. Se construye con una lógica natural derivada del modelo curricular que institucionalmente se ha desarrollado y, de las derivaciones que los diversos modelos teórico-pedagógicos (técnico, procesal, crítico) imponen al quehacer del profesor.

En el capítulo cuatro se describe y analiza los principales roles del docente en el aula y se construyen seis centrales roles mediadores que van desde los roles autoritarios, hasta el rescate de experiencias personales de los alumnos y el estudio concreto de casos vividos y sentidos por los estudiantes. En este capítulo se concretiza lo trabajado en los anteriores apartados utilizando para ello un modelo empírico-fenomenológico, que permite rescatar; mediante indagaciones realizadas presencialmente como observador en las clases

de los profesores en la Universidad; los roles centrales que didácticamente juegan éstos. No está por demás reiterar que las tipologías construidas son "ideales", son recursos metodológicos que no existen como tales en la realidad, y que son más bien elaboraciones científicas para explicar alguna de las facetas de las acciones sociales. Esta herramienta metodológica de Weber es concebida sólo como un instrumento de apoyo a la construcción de tipologías no excluyentes, y sí incluyentes de los roles centrales que juega el profesor.

La parte última de la tesis consiste en un apartado denominado Conclusiones; apartado en el cual se retoma y conjuga el conjunto de tipologías elaboradas para la comprensión del profesor universitario en el capítulo tres; así como las tipologías construidas para la comprensión de los principales roles didácticos del profesor. De este conocimiento de tipologías, y de los sustentos en los modelos teórico-pedagógicos abordados en el mismo capítulo tres, se derivan reflexiones sobre el deber ser del profesor en la universidad; así como el dibujamiento de la necesidad Institucional de redefinir su modelo pedagógico; separándose y superándose en la medida de las posibilidades de la universidad; del modelo técnico y arribar a nuevos modelos; tal vez no puros, pero sí superiores ante un modelo propio de enfoque tecnologizante e incursionar en visiones de avanzada, que permitan el arribar a tener profesores con visiones críticas e incluyentes; poseedores de nuevas actitudes ante el conocimiento y sus alumnos, principalmente de su función y quehacer en el aula. La presente obra es pues una invitación al conocimiento, a la tolerancia, a la elasticidad, y al ritmo que nos aproxime aun equilibrio siempre en desequilibrio en la cotidianidad de la educación superior.

CAPÍTULO I

ETNOGRAFÍA: INTERPRETACIÓN DE SIGNIFICADOS.

1.1. Sustento metodológico.

Las presentes notas tienen como fin exponer los sustentos conceptuales para el uso de la metodología cualitativa de la cual rescatamos la entrevista de investigación y observación no participativa, acciones que se dirigieron esencialmente al profesor para rescatar de éste su hacer mediador en el aula.

Por otra parte, es importante anotar que por esquemas metodológicos distintos también puede ser estudiado el profesor, como diferentes serían en consecuencia los resultados. Sin embargo, en este trabajo se dejan de lado esos enfoques y se retoma el cualitativo.

1.1.1. Antecedentes del método cualitativo.

En el desarrollo histórico de la ciencia, desde los clásicos griegos hasta nuestros días dos han sido los paradigmas que de manera constante se enfrentan o son enfrentados, en la búsqueda de construcción de la realidad. Sin entrar al análisis de los filósofos presocráticos se pueden ubicar a Platón y Aristóteles como representantes iniciales de esta polémica. Mientras Aristóteles mantiene una concepción que podemos llamar precualitativista (es sustantivista, sensible y empírica), Platón sostiene una visión más precuantitavista de la naturaleza, formalista, abstracta y matematizable.

Aristóteles "fue un físico en el sentido literal de la palabra... No solo criticaba el espiritualismo de Platón y su intento de reducir la ciencia y la naturaleza a las matemáticas más "Estáticas", sino que también defendía una "Metodología " de aproximación a la misma, concreta, empírica, directa, analógica y sensible que respetase sus procesos y que

describiese su "Movimiento" más en línea con las aproximaciones de la perspectiva cualitativa".¹

Por el contrario Platón defendía la postura de que la naturaleza misma es susceptible de ser sustituida por las matemáticas.

"Que al final al terminar de dividir (un objeto) sólo se encontraría forma, ya no más materia... Sí se continúa dividiendo la materia más y más se llega por último a algo que realmente sólo es ya matemática, sólo es forma".²

La anterior afirmación platónica es producto de la oposición que presenta a la teoría materialista de Demócrito, referida a los átomos como componente último de la materia. En tanto que para Platón el componente último de la materia era la pura forma.

Así, desde la Grecia clásica, y en esta dualidad entre Aristóteles (sustantivista-precualitativista) y Platón (formalista-precuantitavista) se inicia la diferenciación entre dos grandes propuestas epistémicometodológicas: cualitativo-cuantitativo.

La metodología cualitativa al igual que la cuantitativa se desarrolla en el siglo XIX en estudios realizados a grupos marginados como las clases bajas, campesinos e indígenas. Bronislaw Malinowski es pionero en la investigación del método cualitativo al realizar la descripción del comportamiento de los habitantes de las Islas Trobiano en Nueva Guinea, mediante la observación participante y la entrevista en profundidad.

¹ CONDE Fernando. En Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Editores: Juan Manuel Delgado, Juan Gutiérrez. P.54.

² IBID P.54.

En la posguerra, el método cualitativo es dejado de lado. El interés es la reconstrucción del mundo, y se requiere de métodos llamados científicistas que permitan cuantificar y medir lo que en la vida acontece. De ahí que la metodología cualitativa quede al margen y se recurra a metodologías de corte cuantitativo.

En la década de los sesenta, un mayo francés, en la primavera de Praga, un 2 de octubre en México y una diversidad de movimientos sociales a nivel mundial traen ala palestra nuevamente a los métodos cualitativos, mismos que son considerados por algunos integrantes de las comunidades científicas como un movimiento ideológico de izquierda y opuesto al imperialismo cuantitativista. No se puede dejar al lado que en los sesenta las universidades en América Latina eran fuertemente influenciadas por el discurso Marxista, de ahí que propuestas teóricas y metodológicas que se perfilaran como alternativas en la académico fueran etiquetadas con el estigma de izquierdistas y en consecuencia metodologías de investigación opuestas a la dominante son consideradas posturas políticas antagónicas y no se les reconoce como alternativas de investigación en lo social.

1.1.2. El problema epistemológico:

La diferencia entre enfoques cuantitativos y cualitativos no es sólo un problema que remita alas técnicas de investigación utilizadas y reivindicadas por cada uno de estos enfoques, sino que por el contrario, tiene que ver con los porqués y los cómo de la producción del conocimiento. Al respecto, tenemos que para Ruiz e Ispuzua los Métodos Cualitativos y el origen de su misma denominación se ubica en que éste hace referencia a un conjunto de técnicas interpretativas que pretenden describir, descodificar, traducir y sintetizar el significado, -no la frecuencia,- de hechos que acaecen más o menos naturalmente en el mundo social."³

³ RUIZ Olabuenaga José I, Ispuzua Ma. Antonieta. La Descodificación de la vida cotidiana, P. 21.

Es importante precisar aquí que en lo social nada es "natural" en sentido estricto, sino que la apariencia de natural se asigna a un proceso o hecho y con ello se oculta la esencia del fenómeno y acaba por reconocerse como natural a lo cotidiano, a lo repetitivo y al conjunto de rituales sociales que nos constituyen y que constituimos.

Hecha esta precisión, el investigador cualitativo, a quien de aquí en adelante se ha de denominar cualitativista para diferenciarlo del cuantitavista, opera con símbolos lingüísticos para reducir la separación que existe entre teoría y dato, entre el contexto y la acción. La búsqueda del investigador cualitativo para descubrir las estructuras que subyacen a lo que ocurre en la realidad más que para la construcción de leyes generales del desarrollo de ésta.

El cualitativista busca los significados que los actores dan a hechos en situaciones concretas por sobre "la realidad" del hecho. Por otra parte, es importante tener presente que la búsqueda es por la construcción del significado no por el descubrimiento de leyes generales propias de los cuantitativistas. Para Ruiz e Ispuzua el problema Epistémico entre las metodologías cualitativas y las cuantitativas se puede rastrear en los siguientes elementos de comparación.

* "Los métodos cualitativos estudian significados intersubjetivos situados y contruidos, y los métodos cuantitativos analizan hechos objetivos, existentes y sometidos a leyes y patrones generales.

* Los métodos cualitativos eligen la entrevista abierta y la observación directa, al paso que los cuantitativos prefieren el experimento y el cuestionario estandarizado.

* Los métodos cualitativos estudian la vida social en su propio marco natural sin distorsionarla ni someterla a controles experimentales, los métodos cuantitativos apresan la realidad sometiéndola a controles que permitan un estudio alambicado y filtrado de adherencias contaminantes

* Los métodos cualitativos eligen la descripción espesa y los conceptos comprensivos del lenguaje simbólico, los cuantitativos por su parte prefieren la precisión matemática y los modelos estadísticos de la codificación numérica”.⁴

Para la metodología cualitativa asume valor capital la subjetividad e intersubjetividad que se produce en distintos episodios de la vida de los sujetos construcciones que son interpretadas en su propio marco "Natural" recurriendo para ello a la entrevista de investigación o a la observación.

Por otra parte los cuantitativistas, ubicados en la línea de la filosofía positivista se han apropiado de patentes para la aplicación del método científico; quien no recurra al lenguaje matemático en su construcción realiza un estudio no científico. Ellos son los propietarios de la teoría y la metodología capaz de lograr la objetividad, la neutralidad y precisión que da un sentido de fiabilidad a la investigación y sus resultados.

En los enfoques cuantitativistas basados como ya se anotó en una teoría positivista del conocimiento, se intenta explicar los eventos y fenómenos de lo social a través de la formulación de generalizaciones que se presentan como existentes objetivamente. Estas generalizaciones se apoyan en evidencias empíricas que dan sustento al proceso posterior de explicación, consecuentemente la búsqueda del dato presupone la existencia de regularidades que deben de ser expresados en formas de leyes, para cuya construcción, las encuestas masivas, el experimento cualesquier tipo de técnicas estandarizantes, pudieran ser las adecuadas.

Así el método debe buscar el conocimiento comprobable, medible y replicable. El enfoque aquí manejado se presenta en consecuencia más que como herramienta; como mecanismo perpetuador de una pseudobjetividad, en donde el proceso de investigación-observación-medición-análisis se transforma en tan sólo una imagen o replica del modo

⁴ RUIZ Olabuenaga José I, Ispuzua Ma. Antonieta. La descodificación de la vida cotidiana, p.24.

construido de ver la realidad.

El positivismo depende y se queda sólo con su propio instrumental captando sólo algunas de las manifestaciones de la realidad, en tanto que asegura haber logrado el conocimiento objetivo, neutral y científico de ésta.

En contraparte, los investigadores cualitativos se apoyan y construyen análisis interpretativos, estructuralistas y etnometodológicos. Los cualitativistas parten de que el mundo, la realidad social, es una construcción con significados y símbolos situados que exige la búsqueda de esta construcción y sus significados. De ahí que la metodología cualitativa busca:

1. "Entrar dentro del proceso de construcción social, reconstruyendo los conceptos y acciones de la situación estudiada, para

2. Describir y comprender los medios detallados a través de los cuales los sujetos se embarcan en acciones significativa y crean un mundo propio, suyo y de los demás.

3. Conocer cómo se crea la estructura básica de la experiencia, su significado, su mantenimiento y participación a través del lenguaje y de otras construcciones simbólicas.

4. Recurriendo por ello a descripciones en profundidad; reduciendo el análisis a ámbitos limitados de experiencia, a través de la inmersión en los contextos en los que ocurre".⁵

Los cualitativistas rechazan las investigaciones estandarizadas y el experimento de laboratorio. El investigador siente la necesidad de ser sensible ante el sentido, que no puede darse por supuesto y que se encuentra en esencia unido a un contexto.

⁵ RUIZ Olabuenaga José I, Ispuzua Ma. Antonia. La Descodificación de la vida cotidiana, p.30.

Todo lo invisible que se construye en la vida cotidiana, invisible por su naturalidad, se inicia a construir como propio mediante la documentación sistemática de esa vida cotidiana, cuando se es capaz de tomar distancia del fenómeno y despejarlo de esa invisibilidad con que la cotidianidad lo cubre. Se presenta una nueva aproximación a la comprensión de la realidad.

El sentido que dan los actores a sus actos es un factor activo en la vida, fenómeno que obliga a un análisis constante de los cambios situacionales y de reinterpretación.

La investigación cualitativa puede ser entendida como el análisis objetivo del significado subjetivo. Esta subjetividad y el análisis de la misma es la guía para el conocimiento del comportamiento del individuo. Los significados como manifestación de la cultura son creados (originalidad), usados, aprendidos y heredados, en los marcos de las distintas formas de organización sociocultural en la que los actores se desenvuelven.

Así para la metodología cualitativa el problema central es el generar un método para abordar de manera objetiva el sentido subjetivo de la acción humana.

1.1.3. Características generales de la investigación cualitativa.

La investigación cualitativa se compone de una diversidad de métodos como la etnografía, el método fenomenológico, interaccionismo simbólico, historia de vida, entrevista en profundidad, por citar solo algunos de ellos. En general cada uno presenta características que le dan similitud y que en lo particular los hacen diferentes. Como señalan Ruiz e Ispuzua, la investigación cualitativa se ejercita en su escenario natural, es ecológica porque lleva al investigador a la interacción con el sujeto informante. El "dato" que se recaba es en forma de palabra o escenas y todo hecho, palabra o gesto tiene potencialidad para ser investigado. De ahí que nada es faltar de importancia.

Al cualitativista le interesan las formas cómo la gente da sentido a su vida, de ahí que al interpretar un diálogo o escena no se busca la comprobación o disprobación de una hipótesis, sino más bien dar sentido al hecho.

La metodología cualitativa es holista, integral no es de su interés el estudio parcial de una pseudorrealidad le interesa el fenómeno en su contexto, en sus interrelaciones.

Su característica central es que no busca probar teorías o hipótesis por el contrario, busca generar teorías e hipótesis, no cuenta con reglas de procedimiento porque carece de prescripciones metodológicas para la recolección de datos, es en sí un diseño metodológico emergente, que se construye en el proceso mismo de la investigación.

1.1.4. Recolección de datos

Para la obtención de la información que hiciera posible la interpretación de interpretaciones, el construir la descripción densa, se recurrió básicamente a dos técnicas cualitativas: la etnografía en su modalidad de observación indirecta y la entrevista en profundidad; la selección de esta dos técnicas se sustenta en el hecho de que rehuyen el control de situaciones que limiten la espontaneidad de las respuestas, de los significados del fenómeno concreto con sus condicionantes particulares a la situación específica y no generalizable que es el objetivo central del estudio.

La obtención del dato se hizo en aquellas situaciones en las que el observador dispone de fácil acceso para su adquisición, para efectuar una lectura de lo que ocurre, de lo que en determinado momento o lugar dicen las personas, de lo que hacen, de lo que dicen hacer y de lo que les hacen a ellas, La recolección de datos se orientó a aquellos de mayor riqueza en el contenido de significados, es decir, los datos significativos en y de cada situación.

La observación y la entrevista son los instrumentos que permiten la ejecución de interpretar interpretaciones o bien dar explicación a las explicaciones para con ellos

desentrañar las estructuras de significación, determinar su campo social y los alcances.

1.2. Etnografía: interpretación de significado.

Las raíces del método etnográfico se ubican en la antropología, a finales del siglo XIX e inicios del XX, espacio temporal en el que los científicos sociales pretendían encontrar explicaciones al comportamiento humano a partir de leyes comparables a las que apoyaban el trabajo de los científicos de las hoy llamadas ciencias naturales, Tener aquí en cuenta que como lo señalan Brunner y Flisfich quienes al referirse a las llamadas ciencias naturales anotan a ésta, como una:

"ciencia normal", donde existe un alto grado de normalización de la ciencia en torno a paradigmas sólidamente asentados y a mecanismos de reconocimientos ampliamente aceptados.⁶

Por el contrario, históricamente, el abigarrado mundo de las ciencias sociales que no se encuentra bajo un "régimen de verdades" definitivas, "se trabaja en un campo sin paradigmas fuertemente asentados, donde la ciencia no logra por la mismo ser normalizada..."⁷

Así "el problema" de estas disciplinas de la ciencia no normalizada implica en sí mismo que la producción en estas áreas se oriente a formar esquemas de la sociedad, su accionar ordinario, el proponer cambios que consideren sean necesarios y participar en la discusión sobre lo legítimo en las relaciones sociales.

⁶ BRUNNER, J: V: y Flisfich. Los intelectuales y las instituciones de la cultura, p. 124

⁷ IBID, P. 126

Se considera a la etnografía la más importante al interior de los métodos cualitativos. Peter Woods la define como "la descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos"⁸. Esto es para Woods el etnógrafo al estar frente a un grupo humano o más bien dentro del grupo humano, deberá cubrir las motivaciones, valores, actitudes, creencias y prácticas culturales de un grupo. Estas manifestaciones pueden ser el hablar, el contenido de hablar o decir, el vestido o bien las actividades y características propias de una comunidad.

El etnógrafo al partir de un nivel empírico -con referencias teóricas y preconcepciones- busca trascender el hablar y el signo para penetrar en lo dicho, en las estructuras subjetivas que se materializan en conductas y acciones.

Woods sostiene que el uso más importante de la etnografía es:

"que se relaciona con la comprensión de la especie humana, de como vive la gente, como se comporta, que la motiva, como se relacionan los individuos entre si, las reglas -en gran parte implícitas- que rigen su conducta, los significados de las formas simbólicas tales como el lenguaje, la apariencia, la conducta".⁹

La pertinencia epistemológica de la etnografía está sustentada en "el proceso de construir una teoría de la operación de una cultura particular, en términos lo más cercanos posibles a las formas en que los miembros de esta cultura perciben el universo y organizan su propia vida".¹⁰

⁸ WOODS Peter; La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. P. 42

⁹ ROCKWELL, Elsi. La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa, DIE-CINVESTAV-IPN. MEX. 1980.

¹⁰ Op. cit.

Para Clifford Geertz:

"el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, consideró que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que buscó en la explicación interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie, para semejante pronunciamiento que contiene toda una doctrina en una cláusula, exige en sí mismo alguna explicación".¹¹

A diferencia de la propuesta de Peter Woods quien nos presenta a la etnografía como la descripción del modo de vida de un grupo de individuos, podemos encontrar en comparación con Geertz que éste nos habla no sólo de descripción o de lo que llama "descripción superficial" sino que por el contrario, nos habla de una "descripción densa", que nos traslada a la esencia, a la forma y contenido de las subjetividades de los actores, de los participantes, y es en esta descripción densa, en esta práctica interpretativa que se orienta a desentrañar la urdimbre de significaciones de las relaciones sociales donde encontramos la diferencia básica con los métodos estandarizados propios de las ciencias naturales.

Para Geertz, la etnografía es un método interpretativo de interpretaciones en donde el etnógrafo explica explicaciones. La tendencia no es a la generación de leyes universales validadas a nivel macro por esa universalidad y, a nivel micro por la validación experimental susceptible de repetirse de manera prácticamente infinita.

Para comprender mejor estas interpretaciones-explicaciones de significados, considero válido retomar algunas propuestas de Goetz y Lecompte, quienes en primer lugar nos proponen al etnógrafo como un recabador de la fenomenología que muestra como el

¹¹ GEERTZ Clifford, La interpretación de las culturas, p. 20

informante o participante concibe su realidad, su mundo. Aquí, el etnógrafo recurre a la observación -de preferencia activa- para alcanzar información de primera mano, cuidando celosamente la manipulación de los informantes.

Para Goetz y Lecompte el método etnográfico es holístico, integral. Su descripción fenomenológica y contextual se orienta a interpretar las conexiones, causas y consecuencias que influyen en los comportamientos, actividades y valores de los diversos grupos de individuos.¹²

La etnografía es un método de investigación participativo, que implica la permanencia por largos períodos de tiempo del investigador entre los participantes, el investigador se encuentra en convivencia con sus informantes y, por tanto enfrenta el hecho "desde adentro", reconfirma con los participantes las subjetividades interpretadas. El etnógrafo tiene que tener presente que en la investigación cualitativa y, a diferencia de la experimentación de laboratorio la manipulación del informante le resta rigurosidad y científicidad al método. Asimismo, no puede, como ya se anotó, generalizar la descripción y la interpretación hecha en un grupo cultural, ni validarla para otras distintas; como tampoco presenta una serie de criterios cuyo seguimiento nos permita lograr un conocimiento objetivo de la realidad. Así, en etnografía, observación y teorización se acompañan para lograr la interpretación de interpretaciones de un grupo social.

Por último, y sólo como ejemplo de contrastación, la selección de la práctica etnográfica por sobre la encuesta representa las siguientes ventajas que sustentan su selección:

1. La encuesta se dirige básicamente a una muestra representativa seleccionada frecuentemente por medios estadísticos, la relación no tiene que ser de carácter personal entre encuestador-encuestados, sino más bien es una parte que si es posible se evita.

¹² Ver, GOETZ J: P: y M: D: Lecompte, etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa. P. 106

Asimismo, el interés del investigador se centra en una parte de la vida del encuestado.

2. Por el contrario, a la etnografía le interesa el individuo o un grupo funcionando, estudiado integralmente, el trabajo de campo rebasa la relación a distancia que otros métodos y técnicas imponen. El contacto personal es estrecho entre observador e informante. Por otra parte el sujeto es visto como unidad, todo él es interesante.

1.3. La entrevista de investigación en la metodología cualitativa.

Para Alonso, la entrevista es un:

"Proceso comunicativo, por el cual un investigador extrae una información de una persona... que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor. Entendemos aquí biografía como el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado y que será proporcionada con una orientación e interpretación significativa de la experiencia del entrevistado"¹³

En este encuentro entrevistador-informante (término prestado por la antropología cultural) se presenta el juego de subjetividades entre individuos concretos que por su situación hace de interés para localizar discursos del colectivo, pero sobre todo para interpretar la diferencia manifiesta.

El yo de la entrevista es un yo social producto de un proceso en el cual el individuo se conceptualiza a sí mismo indirectamente, en función del otro generalizado. Es decir, el sujeto se construye a partir del punto de vista del otro individuo o del grupo social al cual pertenece. "En la entrevista se expresa no solo un yo objetivo, sino con un yo narrativo un yo contador de historias en las que se incluye como parte de ésta".¹⁴

¹³ ALONSO Luis Enrique. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales, Editores Juan M. Delgado, Juan Gutiérrez. P.226.

¹⁴ Ver BRUNER I. Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid.

La entrevista de investigación presenta utilidad para obtener información de cómo diversos sujetos reconstruyen las representaciones sociales de sus prácticas individuales de ahí que las preguntas se refieran a comportamientos pasados, presentes o futuros. La entrevista así concebida no se ubica en consecuencia sólo en el campo de la conducta (el hacer) ni tampoco en lo exclusivamente lingüístico (el decir) sino que busca o debe buscar un punto medio. En un decir del hacer. En este encuentro de subjetividades interesa rescatar del interlocutor lo que son, hacen y creen ser.

La entrevista es aquí concebida entonces como una práctica de conversación narrativa construida entre los interlocutores. Tiene como meta un saber privado con capacidad para estructurar y estabilizar una X acción personal, sus campos básicos de aplicación se encuentran en:

1. "Reconstrucción de acciones pasadas: enfoques biográficos, archivos orales, análisis retrospectivos de las acciones, etc.

2. Estudio de las representaciones sociales personalizadas: sistemas de normas y valores asumidos, imágenes y creencias prejuiciales, códigos y estereotipos cristalizados, rutas y trayectorias vitales particulares, etc.

3. Estudio de la interacción entre constituciones psicológicas personales y conductas sociales específicas: estudios por ejemplo, sobre agresividad; violencia, las llamadas conductas desviadas, etc...

4. Prospección de los campos semánticos vocabulario y discursos arquetípicos de grupos y colectivos...¹⁵

¹⁵ ALONSO, Op. Cit. P.228-229.

De lo anterior se desprende que la entrevista no encaja en la visión positivista de la ciencia y de la cientificidad de sus instrumentos. En la entrevista de investigación no existen reglas que marquen ni la conducta ni la forma estereotipada a asumir por el entrevistador. Asimismo en la entrevista no se parte de la intencionalidad de demostrar o no una hipótesis a la par de que sus resultados no son susceptibles de generalización o universalización como acontece en las metodologías cuantitativas. Por el contrario, en la entrevista cualitativa de investigación se caracteriza por:

"encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras ...el propio investigador es el instrumentos de la investigación y no lo es un protocolo o formulario de entrevista ".¹⁶

En síntesis, la entrevista sólo puede ser enjuiciada como acontece con el resto de métodos cualitativos: por sus resultados, por las estructuras simbólicas y discursivas obtenidas de ella.

De ahí que es pertinente anotar que toda construcción discursiva es única y no reproductiva; es decir cada cualitativista al ejercitar la entrevista la hará de manera distinta en virtud de su cultura sensibilidad y dominio del tema, así como del contexto socio-espacial y temporal en que se ubica.

La entrevista es de esta forma el texto en el contexto y no de separación al texto. Por lo que en la entrevista no sólo hablan las palabras, sino que también tienen voz, sentido y significado, los gestos, las manos y su movimiento, la luminosidad de los ojos, el sudor, el timbre de voz y el silencio.

¹⁶ TAYLOR S. J./R. Bogdan. Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Pag. 101.

Así, la entrevista como medio de investigación permite desentrañar los discursos típicos del individuo en su respectivo grupo de referencia. Cuando el individuo quiere interpretarse acerca de sí o del otro recurre a ese grupo de referencia, de ahí que la entrevista da la palabra no sólo al individuo sino a la estructura del otro generalizado.

En el discurso del entrevistado se lee más que características individuales. No se aspira a leer problemas personales, sino las formas sociales y culturales de la estructura de su personalidad y las condiciones de sus motivaciones. Estas visiones genéricas son las que acompañan el abordaje y análisis de la presente investigación sobre el docente y los diversos roles didácticos de éstos.

CAPITULO II

MODELO CURRICULAR INSTITUCIONAL.

2.1. Origen y características de la universidad de occidente.

En la década de los 70's y principios de los 80's, la educación superior de nuestro país experimenta una rápida transformación que la conduce a un sistema nacional diversificado y relativamente masificado. La composición social de la población escolar se nutrió de grupos tradicionalmente excluidos, como miembros del campesinado y de la clase obrera, así como de un mayor número de mujeres. El crecimiento no fue homogéneo, fue desigual entre las universidades pues fue impactado por la diferente disponibilidad de recursos económicos, humanos, materiales y culturales propios de cada región. El sistema educativo se expande, reproduciendo formas y prácticas escolares dominantes hasta antes de su masificación. La demanda educativa de los universitarios se conserva por carreras con prestigio social tradicional, como Ingeniería, Derecho o Medicina; aún cuando se amplía el campo disciplinario y profesional cubierto por el sistema. El llamado cuerpo académico se expande y sufre cambios en la composición y naturaleza de su trabajo: la enseñanza y la investigación permiten desarrollar carreras académicas de por vida, iniciando el proceso de profesionalización de las nacientes plantas académicas.

En este contexto de masificación y de apertura a sectores sociales, hasta la fecha marginados, es que nace la Universidad de Occidente. Su surgimiento refleja los sentimientos de una parte de la sociedad que se manifiesta en contra de las luchas y transformaciones que vivían las universidades públicas a partir de los años 60's y que en nuestro Estado tiene estrecha relación con la problemática que, sobre todo en los años 70's, se da en la Universidad Autónoma de Sinaloa; así la nueva Universidad es percibida por las capas medias y altas de la sociedad sinaloense como alternativa de educación pública superior ante la devaluada imagen social sobre todo en los sectores gubernamentales y empresariales de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

El antecedente inmediato de la Universidad de Occidente es el Centro de Estudios Superiores de Occidente (CESO), Asociación Civil. Al respecto encontramos que "En 1974 Gonzalo Armienta Calderón impulsó la creación del Centro de Estudios Superiores de Occidente (CESO) institución que a partir de 1979 recibió el nombre de Universidad de Occidente (U De O.). El 05 de mayo de 1981 la U. De O., al amparo de la nueva ley estatal de educación, fue incorporada al Sistema de Educación Estatal..."¹⁷

El CESO creó la Escuela de Ciencias Básicas e Ingeniería, primera carrera profesional de la Institución en Culiacán. En 1979 es creada la carrera de Administración Agropecuaria en las ciudades de Culiacán y en Los Mochis.

Producto de la necesidad de contar con personalidad académica es que se propone como denominación inicial la de Centro Universitario de Sinaloa, denominación que en el mismo año del 1979 queda como Universidad de Occidente.

En el año de 1980 se crea la Rectoría de la institución en la ciudad de Los Mochis, Sinaloa y el DR. JULIO IBARRA URREA, asume el cargo de RECTOR.

La ley orgánica de la Universidad de Occidente, publicada en el órgano oficial del Gobierno del Estado el 5 de Mayo de 1985 en su artículo 1 señala:

“La Universidad de Occidente es una institución oficial de educación superior que tiene el carácter de órgano desconcentrado dependiente del Gobierno del Estado...”¹⁸

¹⁷ ROSALES Medrano Miguel A.. Altibajos. La UAS Vicisitudes de su Desarrollo. p.13 5

¹⁸ El Estado de Sinaloa. Órgano Oficial del Gobierno del Estado. 5 Mayo de 1985

En el documento con anterioridad citado, se anotan como fines de la institución los siguientes:

"Impartir educación superior en los niveles de Licenciatura, Maestría y Doctorado, para formar profesionales, investigadores y profesores altamente capacitados..."¹⁹

Asimismo; es explícito en su ley orgánica su compromiso para fortalecer, mediante la educación superior, la independencia tanto científica-tecnológica, como económica y cultural del país, ello en coordinación con los principios contenidos en la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos.

Para el logro de los anteriores objetivos, la Universidad ha de realizar investigaciones científicas, tecnológicas y humanísticas sobre fenómenos que impactan al país y al estado, así como la promoción de actividades que se orienten a la conservación del patrimonio cultural (monumentos, lenguas indígenas, tradiciones) y de respeto a la dignidad humana en un marco de libertad y solidaridad social.

Es así como en virtud a su filosofía que la Universidad se autodefine como:

"Democrática, Popular y Plurifilosófica, pretende rescatar y salvaguardar el acervo cultural estatal y regional, luchar para lograr que los valores universales se conozcan, transmitan, incrementen y difundan para servir a una sociedad actuante, en pleno progreso de desarrollo."²⁰

La Universidad de Occidente se organiza territorialmente en unidades municipales que se establecen en las diversas localidades del Estado y de acuerdo a las necesidades de servicios educativos.

¹⁹ IBID

²⁰ Nace una nueva Universidad. Universidad de Occidente, P.127

Actualmente se cuenta con 5 unidades municipales ubicadas en Los Mochis (1980), Culiacán (1980), Guasave (1982), Mazatlán (1984), Guamuchil y una extensión en El Fuerte (1991).

Su oferta educativa está compuesta por 17 carreras a nivel de Licenciatura, 4 programas de Maestría y un programa interinstitucional en coordinación con ITSON, UAS, UABC de Doctorado en Biotecnología. Las Licenciaturas se concentran en las ramas de la Administración, Biología, Ingeniería, Psicología, Derecho y Comunicación.

En la Unidad Mazatlán; objeto del presente estudio, la oferta educativa se compone por las siguientes carreras:

- Licenciatura en Administración y Finanzas
- Licenciatura en Sistemas computacionales
- Licenciatura en Administración Turística
- Licenciatura en Psicología Educativa
- Licenciatura en Psicología del Trabajo

La misión de la Universidad de acuerdo al plan universitario de desarrollo estratégico es la siguiente:

"La Universidad de Occidente es una institución de educación superior abierta a los cambios ya las demandas de la sociedad: tiene como propósito participar en el desarrollo económico, político, social y cultural a través de la formación integral de profesionistas altamente capacitados, con sentido crítico, propositivo, ético y social: con conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y sensibilidad suficiente para conocer, comprender y considerar los aspectos humanos en el ejercicio de su profesión."²¹

En este marco de ideas se construye la visión de la universidad que de acuerdo al plan universitario de desarrollo estratégico. Le otorga un:

"Carácter de institución innovadora lo que presupone operar un programa permanente de cambio y actualización de tal manera que pueda incorporarse a los nuevos paradigmas del conocimiento, a la modernización tecnológica y al desarrollo científico.

Debe ser una Universidad flexible, para mantener la suficiente capacidad para adaptarse a los cambios, a los tiempos, a las necesidades de una comunidad universitaria que requiere de un amplio abanico de opciones educativas.

Debe ser una universidad de calidad, con el fin de mantenerse a la altura de los sistemas de estándares de alto nivel y ser competitiva en el plano nacional e internacional.

La universidad debe ser una institución integral para ofrecer una orientación interdisciplinaria en la formación de sus nuevas generaciones.

La Universidad de Occidente deber ser una universidad de pertinencia social, lo cual significa el desarrollo de una gran capacidad para producir conocimiento de alto valor social y de su adecuada transferencia a la economía y a la sociedad; para potenciar mejores niveles de desarrollo.²²

²¹ IBID.

²² Plan Universitario de Desarrollo Estratégico 1996-2010, Universidad de Occidente. PP.5-

La misión de la Universidad puede sintetizarse en ser una Institución Innovadora, Flexible, de Calidad, Integral y con Pertinencia Social.

En este marco la formación que brinda la institución debe ubicarse desde una perspectiva crítica, creativa y transformadora de la realidad. Donde el nuevo perfil del egresado se alcanzará a través de modificaciones substanciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las curriculas.

El rol del docente asume aquí importancia primordial, ante lo cual en el mismo documento se anota:

"En el terreno de la formación de los docentes e investigadores de la Universidad debe institucionalizarse un programa permanente de formación y actualización docente en correspondencia con las demandas y requerimientos de una visión integral de la profesión académica y de las opciones institucionales que se ofrecen..."²³

En este tenor es que se propone la creación de un programa estratégico de superación y consolidación académica y docente, mismo que es concebido como el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se incorporen los cambio para que los maestros sean los agentes que ejecuten e inicien un proceso acelerado de actualización y vigencia de los métodos de enseñanza. Asunto que con posterioridad ha de ser más ampliamente abordado por ser el profesor un sujeto central en la conformación del estudiante innovador, flexible, integral y de calidad que fija para ser construido por la Universidad.

²³ Plan Universitario de Desarrollo Estratégico 1996-2010, Universidad de Occidente. P. 6

2.2. Estructura académica

Dos son las diferencias básicas que el sistema de Universidad de Occidente tiene para con los enfoques llamados tradicionales de organización universitaria. El primero tiene que ver con su estructura trimestral. Cada ciclo escolar se constituye por tres trimestres, situación que exige que tanto profesores como estudiantes vivan aceleradamente el ciclo escolar. Profesores y alumnos han de cambiar cada tres meses de grupo, materia, aula compañeros de salón, bibliografía, o bien de material de apoyo en general y sobre todo de relaciones afectivas y cognitivas que en este espacio de tiempo se lograron construir entre estudiante-profesor y estudiante-estudiante, relación que es reiniciada trimestralmente.

El segundo elemento diferenciador y que puede ser anotado como el básico diferenciador es su estructura departamental. En la concepción de Universidad de Occidente el Departamento Académico brinda comunicación entre estudiantes y profesores de distintas carreras al mismo tiempo que logra una mejor cohesión en la estructura universitaria así como una economía de esfuerzos y de medios materiales.

"El Departamento Académico, es el órgano de la unidad desconcentrada, que tiene a su cargo la planeación, dirección, ejecución, supervisión, control, evaluación y realimentación de las tareas académicas del área del conocimiento correspondiente..."²⁴

El Departamento Académico está compuesto por los profesores que imparten las asignaturas que el Consejo Técnico de cada Unidad determine de su ámbito de competencia de acuerdo a las necesidades institucionales; y tiene como funciones sobresalientes el diseñar cursos de actualización para el personal académico adscrito a su área de conocimiento, así como ofrecer asesorías a los miembros de la universidad y de la sociedad sobre áreas de su competencia.

²⁴ Universidad de Occidente, Reglamento Académico, Cap. III, Art.13

Por otra parte, el Departamento Académico es la instancia universitaria que se orienta a promover e impartir cursos de capacitación y programas de vinculación con los sectores productivos así como de elaborar y actualizar con la participación de los profesores las cartas descriptivas de las asignaturas que le sean determinadas como de su competencia. Ejercer la evaluación del trabajo académico de los profesores que en éste participan, así como ser un elemento formal de realimentación sobre las prácticas de los docentes, contenidos impartidos y mediaciones didácticas utilizadas por el profesor en sus espacios académicos.

En la Universidad de Occidente, el Jefe del Departamento Académico es de manera formal autoridad y depositario de la vida académica de la institución; el departamento es la célula básica del quehacer institucional y en el mismo se ejercen las funciones sustantivas de la universidad a saber, docencia, investigación y difusión.

Ibarra Urrea, primer Rector de la Universidad anota sobre el Departamento Académico:

"La autoridad en la institución por ley y por delegación de derechos ha sido puesta en manos de los académicos. El Departamento Académico es el único que tiene un Jefe: el resto de las autoridades concilian voluntades coordinan y propician acciones (internas, interunidades y con el exterior), cada profesor, miembro de un Departamento debe –o deberían -cumplir con las funciones esenciales de la universidad..."²⁵

Históricamente tenemos que la Universidad de Occidente se organiza mediante una estructura innovadora -el Departamento Académico- y prioriza por sobre las funciones administrativas lo académico.

²⁵ IBARRA Urrea Julio, El cuerpo académico como célula institucional. Documento interno. P. 1.1985

En los documentos normativos de la vida institucional (Reglamento académico, Reglamento escolar, ley orgánica, Reglamento de comisiones de carreras) se enuncia al Departamento como la única instancia académica o administrativa que cuenta con un jefe. Las otras instancias tienen coordinadores, delegados, presidentes y representantes. Este conjunto de autoridades son concebidas a manera de apoyo al departamento académico; a las funciones sustantivas que competen a éste, y consecuentemente fungen como elementos de coordinación en las acciones académicas.

La propuesta de organización aquí concebida es de autonomía de los órganos académicos con respecto de las instancias propiamente administrativas. Bajo este proyecto de organización lo académico es lo central abstracto y los académicos como sujetos concretos, históricos y determinantes son quienes deben decidir el ser y hacer sustantivo de la universidad.

2.3. El profesor conceptualizado institucionalmente.

En la Unidad Mazatlán, el total de la población estudiantil en el ciclo 2000-2001 es de 1491 y son atendidos por 103 profesores de los cuales sólo uno tiene grado de Maestro, y el resto poseen nivel de Licenciatura. No se cuenta con profesores con pasantía en la Licenciatura. Asimismo es importante anotar que gran parte de la planta docente de esta unidad se encuentra ejerciendo su profesión de origen en los sectores tanto de producción de bienes como de prestación de servicios. El resto vive y obtiene su ingreso económico de la práctica de la docencia en distintas instituciones de educación y en los diversos niveles del mismo (desde el nivel de secundaria hasta el nivel superior).

La composición laboral de los profesores en esta unidad está distribuida de la siguiente manera en el trimestre Mayo-Agosto de 2000.

Situación laboral	Número
Asignatura Base	42
Asignatura (Supernumerarios)	51
Tiempo Parcial (Medio Tiempo)	7
Tiempo Completo	8

El hecho de contar con una planta obviamente mayoritaria de profesores clasificados como supernumerarios, que son los docentes que trimestre tras trimestre son sujetos de contratación o no, es un elemento que sin lugar a dudas impacta en el hacer y relacionarse del profesor para con el conocimiento y sus alumnos. Fenómeno que de manera ineludible repercute, como más adelante se señala, en la práctica y mediación que vivencia el profesor en el aula.

El personal académico es contratado mediante nombramiento expedido por el Rector. El nombramiento puede ser clasificado de jornada (tiempo completo, medio tiempo, asignatura base y de asignatura supernumerarios) y en esta clasificación tenemos docentes de tiempo indeterminado y de tiempo determinado o supernumerario. Cabe señalar que el personal académico en el reglamento académico es definido como:

"Conjunto de profesores e investigadores que tienen a su cargo la realización de las funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión con apego a la filosofía, objetivos generales, programas aprobados y recursos disponibles de la Universidad".²⁶

Asimismo; la educación que ofrece la Universidad se sustenta en la Filosofía de la libertad de cátedra e investigación comprometiéndose a mantenerla ajena a doctrinas religiosas, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios, de ahí que pugne por

²⁶ Reglamento Académico, Art. 49

mantenerse en una línea de progreso científico y tecnológico.

La educación es entendida como un proceso que comprende la enseñanza, la investigación y la difusión, tendiente a desarrollar la capacidad del estudiantado para aprender por sí mismo y promover el trabajo en grupo estimulando la armónica comunicación entre los integrantes de la Universidad y de éstos con los sectores social y productivo en general, de ahí que la Universidad se plantee desarrollar en el conjunto de sus alumnos, en sus diversas áreas de conocimientos y niveles de formación, los siguientes objetivos:

Generan capacidad de observación, análisis y deducción.

Adquieran conocimientos teórico-prácticos propios a su profesión.

Mejoren aptitud para actualizar o incrementar por si mismos los conocimientos.

Sean ciudadanos útiles a su sociedad.²⁷

El logro de los anteriores objetivos implica un cierto tipo de docente que posibilite arribar al objetivo construido. Un docente armado, salta a la vista con enfoques y actitudes tradicionales, de propietario del conocimiento que visualiza a los estudiantes como un conjunto de individuos carentes de conocimientos y deseosos de aprender de él y mediante él, no constituye el ideal de profesor para esta institución en concordancia con su filosofía y reglamentación.

La existencia de un profesor en la Universidad que conceptualiza y se autoconceptualiza en tales términos obvio es que ha de impactar en términos no funcionales en la construcción del modelo universitario y en los objetivos arriba anotados.

La docencia es concebida de acuerdo al reglamento académico vigente como:

"La práctica y el ejercicio del proceso de enseñanza-aprendizaje tendiente a lograr la formación de profesionistas capaces y comprometidos con eminente sentido de

²⁷ Consulte reglamento Académico, Art.25

solidaridad social en el desarrollo de la comunidad”.²⁸

Es el espíritu de formar profesionales capaces y con sentido de solidaridad social, el objetivo a lograr por el ejercicio de la docencia, acción que es desarrollada por el conjunto de profesores universitarios y en quienes se deposita la reproducción de los conocimientos socialmente vistos como valiosos.

La enseñanza-aprendizaje es entendida como una totalidad unidad inseparable que en conjunto estimulan la formación de profesionales. La enseñanza, como es de esperar, es asignada al profesor. Sobre él recae la obligación de formar a las nuevas generaciones de profesionistas; es el responsable directo de los aprendizajes de los alumnos. Éste es un esquema funcional donde la enseñanza de uno se transforma en aprendizaje del otro.

Asimismo; el aprendizaje del estudiante está en virtud de la capacidad y saberes del enseñante. De entrada, en esta conceptualización institucional de docencia se dejan de lado una diversidad de factores que en la misma conceptualización no son asumidos: que el aprendizaje es compartido entre los iguales, es decir, entre los alumnos; que el profesor al enseñar aprende, que existen otros factores presentes en este proceso y que sin ser explícitamente reconocidos como- son el clima socioeconómico, el familiar, así como el curriculum oculto de profesores y estudiantes, se encuentran permeando los aprendizajes y la enseñanza de alumnos y profesores.

Tenemos en suma una Institución de Educación superior joven con estructura curricular diferente a los formatos convencionales y que apuesta su desarrollo y consolidación a sus profesores mismos que paradójicamente fueron formados en su mayoría en el sistema tradicional de enseñanza superior.

* En virtud de que en los documentos analizados de la Universidad de Occidente no se

²⁸ Reglamento Académico. Art.50

presenta conceptualización alguna del profesor universitario; es que se tomo para análisis la concepción que en el Reglamento Académico se presenta referida a la docencia.

CAPÍTULO III

¿QUIÉN ES EL PROFESOR UNIVERSITARIO?

3.1. Marco teórico- pedagógico

Cada modelo curricular exige un específico tipo de profesor y está diseñado para ser útil y funcional a su momento histórico particular, así como de los intereses económicos, políticos y sociales que en el citado momento sociohistórico sean señalados como significativos por el Estado y los grupos políticos y económicos en el poder. El modelo curricular se construye así como una instancia reproductora de ideología, de teorías. Para Kemmis existen tres corrientes teórico-ideológicas del currículo a saber:

Teoría Técnica: Mira a los profesores como operarios que manejan las técnicas curriculares ideadas por los planificadores para los profesores.

Teoría Práctica: Considera a los profesores como agentes morales, responsables de la toma de decisiones prácticas, individualmente, en sus propias clases y escuelas.

Teoría Crítica: Contempla a los profesores como miembros de grupos de educadores prácticos, organizados, cooperativos, comprometidos en el análisis crítico de sus propias circunstancias y en el cambio de las mismas para superar las operaciones de la irracionalidad, la injusticia y la coerción que experimentan en sus vidas y en su trabajo.²⁹

Esta clasificación teórico-ideológica al igual que otras clasificaciones o

²⁹ KEMMIS, Stephen. El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid, Ed. Morata, 1988. P.136.

tipificaciones que en el transcurso de la exposición se ofrecen no se presentan en formas puras en la cotidianidad universitaria, y sólo se tipifican como respuesta a las necesidades del estudio asimismo, no se pretende, no se busca reinterpretar las aportaciones de manera integral, sus alcances o límites conceptuales ni de su impacto como sistemas teóricos o metodológicos en la universidad de estos modelos sólo de ellos se retoma lo que para el efecto del presente proyecto revisten importancia y más específicamente lo que tiene que ver con el rol que el docente cumple en su mediación didáctica, de ahí que en el presente no se ejerciten análisis o interpretaciones que busquen validar o demeritar teórica o empíricamente a talo cual modelo y más bien se recurra a recuperar la interpretación o el valor y el rol asignado que en cada uno de los modelos citados juega el profesor.

a) Teoría Técnica

El maestro está concebido en una sociedad técnico-democrática en donde el rol del docente es tan prioritario como último en virtud de que la búsqueda, el objetivo central en la conceptualización educativa es que se logre el equilibrio entre la ciencia y la tecnología y el progreso de la sociedad; la educación tiene como objetivos el cambio de conducta, el medio debe de ser encontrado en el currículo y el actor central el ejecutor de éste es el maestro. El currículo expresa o hace manifiesto lo que socialmente el estudiante debe ser y conocer hacer. En el currículo se encuentra expresado lo que es socialmente significativo o importante que el alumno conozca; pero también está prescrito quién es el responsable de su transmisión. El maestro.

El maestro debe ser consciente del objetivo que con su trabajo debe de ser alcanzado aún y cuando a éste le sea negado el derecho de participar en su fundamentación conceptual y elaboración y sólo le corresponda su instrumentación y por cierto, tampoco colabora en su evaluación; así, lo que se debe enseñar solo es presentado al profesor para su conocimiento y el logro de los objetivos preestablecidos que el maestro no está autorizado ni calificado para cuestionar. Su rol es operativizar, es el de ejecutar lo validado por las instancias de poder.

El docente se reduce a ser quien norme la conducta del estudiante, construir un deber ser, es en suma un medio entre los objetivos previamente diseñados y los alumnos quienes deben lograr aquellos objetivos.³⁰ El profesor en este modelo no está solo, cuenta para su aventura con el plan de estudios, la carta descriptiva o el programa de la asignatura; en nuestro caso es carta descriptiva la cual es una guía conteniendo los saberes y/o valores en donde éstos son explicitados con el objetivo específico de ser enseñados. El docente no es quién para cuestionar el conocimiento escolar a ser compartido, esta función corresponde a las instancias pertinentes. Por otra parte la historia de vida, tanto del docente como de sus alumnos, aquí carecen de valor y sentido sobre todo si difiere de lo que institucionalmente se considera como oficial, legítimo o legitimado. El rol del maestro es la generación de situaciones de aprendizaje, de organizar los climas propicios para el quehacer pedagógico que permitan arribar al logro observacional de los cambios conductuales de los estudiantes. El profesor es pues un burócrata, es el responsable de administrar la aplicación de un plan de logros conductuales y sus capacidades de maniobra, se limitan a la "adecuación" de este plan a la realidad educativa en la cual se desarrolla. En síntesis, el maestro es el guía en las experiencias de aprendizaje; él es quien se ocupa de llevar al estudiante por experiencias de reflexión y disciplina.

Así, los roles centrales del docente en esta visión están orientados al conocimiento de los objetivos, de los alumnos y de los medios-organización didáctica que permite establecer los lazos entre los objetivos y los estudiantes.

La concepción técnica inclusive, contempla que para enseñar es de mayor peso el conocimiento de una adecuada tecnología de transmisión que el dominio de los contenidos específicos a ser compartidos. Asimismo, su pseudocarácter científico, técnico es presentado como neutral, natural y desinteresado en donde el profesor como un técnico del aula y del comportamiento solo trasmite o reproduce lo que es mejor para el alumno.

Este modelo que implícitamente con toda su cientificidad cosifica al profesor y al

³⁰ Consulte RELWEDI Eduardo, en, currículo, racionalidad y conocimiento de Landesman, Monique, Compiladora, Ed, UAS, México 1988, p152.

alumno al establecer la relación más que como proceso, como la relación entre un técnico del aula llamado maestro y una serie de alumnos cuya conducta debe ser modificada-termina por proponer al docente como un simple ejecutor de la carta descriptiva establecida y lo que pudiera aun ser peor el llegar a considerar que la relación educativa formulada en estos términos es la relación natural; es la relación neutral que en todo proceso educativo tiene que darse; que por consecuencia su rol aquí no es el de pensar proponer, matizar sino sólo el de cumplir en los tiempos y formas que cada sistema, sub sistema o institución marque como los tiempos y formas pertinentes, funcionales y adopte como propio, en consecuencia; todo aquello que contra natura se le pudiera prescribir; pero por ser prescrito por una instancia superior y, a su vez, el ser un reproductor preescritor de verdades acabadas e inmutables para con sus alumnos; estas prescripciones deben de ser legales y legalizadas inclusive para él mismo.

b) Teoría Práctica

Se parte aquí de la premisa de que todo currículo es un producto, una construcción sociohistórica; el modelo práctico surge como respuesta al modelo técnico desarrollado en Estados Unidos y exportado posteriormente a Latino América, surgen en aquella nación la revisión y reivindicación de la práctica de los profesores. En la urdimbre socioeconómica y política se vislumbra la no naturalidad en las relaciones y funciones de la educación, las funciones de ésta ya no son naturales ni neutras y con ello tampoco lo es el profesor.

En este contexto el estudio de la práctica, del quehacer, se transforma en superior por sobre la técnica; la premisa fundamental es la acción sumándole el pensamiento; es el proceso no solo el producto. Lo rescatable es la polifacético de la enseñanza y del aprendizaje; los valores no explícitos, pero sí ocultos dan nuevo sentido al decir y hacer de profesores y alumnos. El currículo diseñado científicamente, con sus prescripciones y neutralidad no puede evitar ni supervisar el conjunto de valores que en cada aula se comparte. La práctica educativa es tan rica que ningún currículo puede coartarla o dirigirla en su totalidad y anticipadamente de ahí que, sólo quienes viven el proceso estén en condiciones de interpretarlo e incorporar su experiencia al currículo; no puede ser otro este

actor que el profesor.

El profesor se construye como un actor cognoscente, calificado moralmente y en condiciones constantes para el manejo e incorporación de valores al currículo; en el modelo de proceso, el maestro no sólo da al alumno la ventana de un campo disciplinario o del conocimiento que la institución formalmente autoriza a ser impartido, sino que por el contrario, el profesor no limita el aprendizaje del alumno a lo predeterminado en un objetivo y con respuestas únicas para cada una de las diversas situaciones de aprendizaje; a la inversa, en este modelo el profesor considera el aprendizaje no como un objetivo más del total a sumar, sino como un proceso prácticamente interminable. En donde el énfasis se centra en las significaciones que el conocimiento tiene para el alumno así como en la comprensión de lo compartido; mas no en la repetición del conocimiento; se busca el estudio, el análisis en cada aula invitando, convocando a los maestros para que ellos sean los estudiosos de su práctica mediante la interacción participativa de su grupo escolar, de colegas invitados. Se busca cuestionar de manera sistemática la enseñanza y que el profesor diseñe e implemente nuevos patrones de enseñanza y aprendizaje, para L. Stenhouse cada aula debe convertirse en un laboratorio y cada maestro en un investigador de su practica.³¹ Las características de este profesor, "profesional prolongado" son.

"Una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático, autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula".³²

Es manifiesto en esta reflexión de Stenhouse que el modelo procesal-práctico exige

³¹ STENHOUSE L. Investigación y desarrollo del currículo. Ed. Morata. S.A. Madrid, 1984. p 127

³² IBID. P.197

al profesor un mayor compromiso para con su ser y hacer como académico, como consecuencia de que el profesor tiene que estar de manera permanente reconceptualizando e investigando sobre su práctica.

Si bien en este modelo el profesor es más bien visto desde un enfoque humanista que rescata a esta posibilidad de definir su práctica docente, es también manifiesta una doble vertiente en los quehaceres del profesor. Por cada parte éstos participan activamente en la toma de decisiones que les resultan de su competencia.

Por otra parte, han de ser poseedores de capacidad para el análisis de los valores que se entrecruzan en su práctica, así como de las teorías que dan explicación a la diversidad de prácticas sociales que se reflejan en el ámbito educativo. A diferencia del modelo tecnicista, el modelo de proceso no incluye el logro de objetivos conductuales, acción que más bien es considerada como la principal causa de la distorsión del conocimiento en el aula.

Así, mientras que para el modelo científico, técnico o neutro el aprendizaje del alumno es un objetivo alcanzado mediante ese técnico-operario llamado socialmente maestro, para el enfoque de proceso el conocimiento es efectivamente eso un proceso en permanente redefinición, reconstrucción y, el docente y su código oculto se presentan, se manifiestan de maneras diversas no prescritas ni predeterminadas. De ahí que éste se transforma en un investigador de su propia práctica y de las de sus iguales.

c) Teoría crítica

En la teoría crítica, los roles del profesor varían desde por ejemplo, el cuestionar el origen del qué y cómo enseñar; incluida la distribución del conocimiento sin dejar de lado y más bien, considerando el quehacer del profesor con un alto contenido ideológico que muy bien se puede orientar al control social, a legitimar el orden social establecido incluida aquí la escuela por ser ésta concebida como una instancia reproductora de desigualdades económicas y sociales por una distribución de conocimientos diferenciados; es, en síntesis,

la escuela el espacio reproductor de la ideología de las clases dominantes; y el sujeto responsable de su reproducción a las clases subalternas es el maestro. Desde aquí el maestro es reproductor y resultado de la ideología dominante, de alguna manera aquí la escuela y el profesor sólo son reproductores predestinados a vivir en círculos reproductivos y degradantes para el trabajo de ellos mismos.³³

Por otra parte, en este planteamiento se deja entrever un maestro que mediante el conocimiento de los contextos económicos, políticos y educativos asume nuevas posturas ante el fenómeno educativo.

El reconocimiento, la conciencia sobre la existencia del currículo oculto abordado en el modelo de proceso-incrementa las posibilidades de intervención consciente del maestro en esa urdimbre educativa, social y política, pudiendo hacer posible la superación de la reproducción.

En este modelo teórico, el maestro desarrolla estrategias de resistencia al poder y al conocimiento que son mutuamente presentados como legítimos, naturales y necesarios dentro de un sistema cultural; el maestro resistente debe ser cauteloso, analiza, formula juicios y se compromete en la construcción de proyectos alternativos para la transformación social y de resistencia a la pseudoneutralidad en las representaciones sociales. Así, parafraseando a Giroux, tenemos que el profesor debe aprender a dudar de las fuentes (textos) del nacionalismo y de los mensajes, así como de la armonía social, política y económica.³⁴ El maestro es en suma un sujeto que piensa y actúa no en virtud de las normas construidas y aceptadas como válidas sino reflexionando sobre éstas, criticándolas y transformándolas.

El maestro es un sujeto analítico y crítico, que de manera permanente ejercita la

³³ Vid. APPLE, Michael. El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora. Temas de educación/39. ed. Piados/M.E.C.; Barcelona, 1996.

³⁴ GIROUX H., en compilación de Monique Landesman op.cit. p.139

reflexión entre la teoría y la práctica, conocedor de la historia y filosofía de la educación, de su disciplina y del desarrollo social en general.

En Kemmis³⁵ el maestro debe de poseer una formación crítico-dialéctico, así como la tendencia a conformar comunidades autorreflexivas que se constituyan en espacios de reflexión del acontecer educativo y/o socio-político con un claro interés liberador y de construcción de un modelo y un quehacer contrahegemónico. La teoría crítica reconoce así toda la carga ideológica que el currículo y la relación educativa tienen en su direccionalidad y pugna por construir las comunidades que logren generar los espacios de análisis no sólo del quehacer educativo, sino de las grandes variables sociopolítica y culturales que cruzan y dan sentido a los esquemas de reproducción social y educativo, así como a la posibilidad de construir un maestro con soportes ideológicos, teóricos y metodológicos que impulsen modelos educativos y sociales contrahegemónicos.

3.2. El actor profesor: una conceptualización.

La profesión del profesor universitario es motivo de discusión y reflexión en distintas esferas de la vida social; sin embargo, prevalecen conjeturas e imágenes basadas en el sentido común aun y cuando también se enfrentan visiones más académicas y con sustento en investigaciones científicas.

Una orientación sostiene el carácter mítico donde se puede encontrar la idea de que la profesión docente es un arte; el profesor es un artista que posee un don natural que se manifiesta en su pasión en el ejercicio de la profesión.

La otra orientación, por el contrario, anota que los saberes pedagógicos se adquieren desde fuera por el docente, que la actividad del profesor se encuentra históricamente determinada, que es aprendida con el tiempo y se desarrolla a consecuencia del material y

³⁵ KEMMIS s. El currículo: Más allá de la teoría de la reproducción. Edit. Morata, Madrid, 1988. P.11

contexto social preexistente o como anota Rockwell: "Se construye en gran medida de manera cotidiana". Es decir el docente y su práctica no pueden ser abordados desde una cualidad innata exclusiva de ciertos sujetos, sino que por el contrario tiene que ser visto como conocimiento adquirido y estructurado por el profesor a través del tiempo. De alguna manera son conocimientos que se desfazan paulatinamente hasta lograr constituir habilidades específicas.

Es importante, en consideración a lo anterior, anotar que el trabajo, el hacer y ser del docente no puede ser homogéneo y en consecuencia no es válido querer dar homogeneidad a lo heterogéneo, no es sino en lo institucional educativo donde coexisten profesores que enseñan a "recitar" respuestas prefabricadas con profesores creativos que desarrollan estrategias originales para lograr dar sentido distinto a su vida profesional.

En consecuencia, aquí la tesis es que el hacer y ser del profesor no es un don o cualidad natural ni es adjudicable sólo al ejercicio de la docencia sino que es resultado de la estructuración y conformación de lo que Bourdieu rescata como habitus entendido este como el proceso por el cual lo social se interioriza en los individuos y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas.

El habitus es originado por las estructuras objetivas y engendra a su vez las prácticas individuales, da a la conducta esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción.

"...Cada Agente... actúa en función de un sistema de preferencias que le es propio, pero que no se distingue sino por diferencias secundarias de los sistemas de preferencias comunes a todo los Agentes situados en condiciones económicas y sociales equivalentes. Las diferentes clases de sistemas de preferencias corresponden a clases de condiciones de existencia, por lo tanto de condicionamientos económicos y sociales que imponen esquemas de percepción de apreciación de acción diferentes. Los habitus individuales son el producto de la intersección de series causales parcialmente independientes. Se ve que el sujeto no es ego instantáneo de una suerte de cogito singular, sino la huella individual de

toda la historia colectiva.³⁶

Habitus es la cultura interiorizada bajo la forma de disposiciones permanentes para el comportamiento o la acción. Bourdieu formula en los siguientes términos la diferencia entre hábito y habitus.

[“La] noción de habitus permite enunciar algo muy cercano a la noción de hábito al tiempo que se distingue de ella en un punto esencial. El habitus es algo que se ha adquirido, pero que se ha encarnado de manera durable en el cuerpo en forma de disposiciones permanente, la noción recuerda entonces, de manera constante, que se refiere a algo histórico ligado a la historia individual y que se inscribe en un modo de pensamiento genético, por oposición a los modos de pensamiento esencialistas...El habitus es un capital que al estar incorporado tiene el aspecto exterior de algo innato... El hábito se considera en forma espontánea como algo repetitivo, mecánico, automático, más reproductivo que productivo... El habitus es algo poderosamente generador.”³⁷

Así, el habitus que cada profesor ha constituido se manifiesta como conocimiento y habilidades estructuradas. De ahí la imposibilidad de considerar que el hacer y ser del profesor pueda ser equiparable al conjunto de éstos; ello en consideración de las siguientes dos situaciones. Primero porque en cada lección se incorpora la subjetividad y acciones de los sujetos escolares. Es decir, en cada grupo se presentan diversidad de acciones de los actores como pueden ser las participaciones como los temas propios de la clase, el silencio de los estudiantes, los comentarios de éstos entre sí y para con el profesor por citar sólo algunas de las acciones bajo las cuales subyace la subjetividad de los sujetos involucrados en el proceso. Por otra parte, debido a que en cada profesor su habitus es distinto con respecto del que posee otro profesor como consecuencia de diferentes historias, procesos de socialización, y, la personalidad misma de cada docente.

Es conveniente anotar que el docente mediado y guiado por el habitus es un hecho

³⁶ BOURDIEU Pierre Cosas dichas, p.112.

³⁷ BOURDIEU Pierre El Mercado Lingüístico, Sociología y Cultura p.155.

social y como tal determinado socialmente, dé ahí que es factible reconocer en el profesor aun sujeto social individual y colectivo, con capacidad para conocer y dominar las circunstancias que le rodean, que actúan de acuerdo con lo que su pensamiento materializado en habitus le lleva a ejecutar.

El profesor es pensamiento y acción, se construye a sí mismo a través de la interacción que generan sus relaciones cotidianas con los demás sujetos sociales y escolares. Es determinado y diferenciado económica, social y culturalmente por los momentos históricos específicos en que se construyen las relaciones de producción y reproducción sociocultural que hacen del profesor portador de ideologías, reproductoras o resistentes.

La práctica del profesor se encuentra cubierta de determinantes sociales y culturales que cobran vida a través de sistemas simbólicos y que son los que dan sentido a su labor profesional.

Los sistemas simbólicos interiorizados en el profesor como habitus no son sino esquemas de valoración, percepción y acción. Son "estructuras estructurantes" donde la sociedad se materializa o bien donde lo colectivo se incorpora en lo particular del sujeto docente.

Es así explicable que el profesor en los distintos momentos de su actividad ejecute adecuaciones acordes a la situación que el momento le plantea.

Cada profesor es un sujeto particular, específico constituido por la historia de vida, poseedor de un sistema de valores, saberes y significados. Carga frustraciones y con un modelo personal de ser docente. El profesor se construye diariamente en el aula y fuera de esta su obra es única e irrepetible pero paradójicamente no exclusivamente personal sino colectivo, el profesor es diverso y heterogéneo cada día.

3.3. El profesor ante el conocimiento.

El profesor "pequeño Dios que transforma el mundo", anota Weber, es un sujeto que por motivos diversos ha elegido vivir en él y para el conocimiento. De manera selectiva decide cómo distribuirlo entre sus alumnos y cómo evaluar la adquisición del mismo.

La relación del profesor universitario para con el conocimiento, por una parte, pudiera no ser propiamente la de alguien que se acerca a éste con disposición crítica y analítica. Impugnador de lo establecido y precursor de reinterpretación, matizaciones o constructor de nuevas o distintas interpretaciones de los hechos. O bien el profesor se aproxima a ser un transmisor de textos, teorías e interpretaciones de la realidad, mismos que comparte con sus alumnos de manera acrítica y en algunas ocasiones mecánicamente.

Todo profesor, y en consecuencia su habitus, enfrenta cada trimestre una nueva asignatura, un nuevo trimestre de desarrollo en un nuevo grupo y una nueva carta descriptiva a desarrollar, a cubrir en virtud de las historias de vida de los profesores, cada unidad y tema son manejados con distintos matices y prioridades.

El profesor como sujeto individual y colectivo construye sus "personales" concepciones sobre lo que es importante que el otro sepa y lo que no es importante o relevante que el otro logre conocer. Este es un derecho que el profesor reserva para sí. Cada profesor, al margen de la correspondiente carta descriptiva, comparte en el salón de clases lo que considera un deber ser compartido. En dependencia al conjunto de valores y creencias que lo constituyen y le permiten discriminar lo importante y funcional de lo no importante y disfuncional.

El habitus de cada profesor, la apropiación de conocimientos y valores implican en sí la imposibilidad de apropiarse de otros distintos y en consecuencia significa el discriminar, compartir y en ocasiones imponer lo más próximo a cada historia de vida de quien posee el conocimiento en un espacio físico y social determinado.

Así, cuando el profesor enfrenta la carta descriptiva que ha de impartir, misma que

es dada de antemano, antes de iniciar su trabajo y no sólo eso, sino que es independiente de su voluntad y capacidad de construcción; es que el profesor rescata de su historia de vida lo importante, útil y valioso para ser transmitido a las nuevas generaciones. Cuando un profesor comparte-impone su clase centralmente, comparte-impone una cierta área del conocimiento que le es encomendada en una carta descriptiva.

¿Pero qué es el conocimiento curricular? Al respecto Eggleston anota.

"Está en los currículos empleados en las escuelas, se dice que en ellos (la currícula) podemos encontrar no solamente muchos ejemplos del conocimiento socialmente aprobado, sino también algunas de las "ideologías legitimizantes" que en él subyacen".³⁸

La esencia de esta definición se orienta a la legitimidad social del conocimiento. Un juego tautológico en donde el profesor es el depositario del conocimiento valioso socialmente.

Este enseña el conocimiento legítimo y el conocimiento que se considera legítimo lo es porque el maestro lo enseña en la escuela, en el salón de clases, en la universidad.

Y es el mismo profesor cuya persona por sí, por su valor o capital simbólico quien está legitimando ante sus alumnos lo que bien puede ser no legitimable pero que por ser dicho por un ser socialmente legitimado, su discurso logra el estatus de legítimo, de legal o propio. Hasta de inmutable, de eterno.

Sin embargo, el conocimiento debe ser concebido como construcción humana sistemática de aproximaciones sucesivas a la realidad. Esto es, el conocimiento debe ser concebido como un proceso sociohistórico humano, de un mundo en constante movimiento.

Conocimiento técnico-científico

³⁸ EGGLESTON John, Sociología del Curriculum Escolar. Buenos Aires, Edit. Troquel, 1980.

Así en el aula universitaria el profesor maneja inicialmente dos tipos de conocimiento. El primero lo denominamos como Técnico-Científico, y en parte es el conocimiento curricular legitimado en planes y programas de estudio y por las inclinaciones teórico-metodológicos del profesor. El conocimiento técnico científico lo es por operar bajo convenciones metodológicas establecidas, ser conocimientos sistematizados, demostrados y demostrables y sustentados en teorías y técnicas reconocidas como científicas. Asimismo su carácter técnico-científico está dado porque son construcciones de tiempo y espacio que bien pudieran ser otros, pero que al ser incorporados al curriculum formal con propósitos de difusión y transmisión adquieren el estatus de científicos.

Conocimiento científico

El segundo tipo de conocimiento ha sido categorizado como acientífico y es manejado por el profesor en ese microespacio social llamado aula, se encuentra ubicado en el sentido común y se denomina también saber inmediato o nociones comunes. Este tipo de conocimiento se construye tomando como base las prenociones de las experiencias que el docente acumula o arrastra como consecuencia de su historia de vida; de sus creencias y valores y que son compartidos o impuestos como parte del conocimiento teórico científico del conocimiento legal, del verdadero conocimiento. Es pertinente señalar que ambos tipos de conocimientos se reproducen y/o comparten. Son transmitidos, adquiridos y socializados. Ambos dan sentido de ser al aula ya la universidad como constructora reproductora de formas culturales de vida social. Los dos tipos de conocimiento conviven en cada profesor y se presentan a los estudiantes como verdaderos, como legales. A continuación se ofrece un ejemplo de conocimiento técnico científico y dos más del denominado conocimiento acientífico.

Caso 1: conocimiento técnico-científico.

Profesor: Desde Perrow el desarrollo de una organización tiene que ver con la fuerza de trabajo, el capital monetario y los recursos materiales de la organización como pueden ser los edificios, la maquinaria, la tierra, etc. y hay que agregar la habilidad empresarial que nos dice es la capacidad del empresario para combinar eficientemente los tres factores ya citados en concordancia con las posibilidades de la empresa y las necesidades del mercado.

Alumno 1: ¿Oiga profe? ¿Pero en si cuál es la función del administrador?

Alumno 2: ¿Cuál es la función o el papel de los demás empleados, por ejemplo de los obreros?

Profesor: Desde la teoría clásica de la administración, donde no está ubicado el autor que estamos trabajando hoy, la empresa solo requiere de estos su fuerza física, sus piernas y brazos no su cerebro. Se les paga para que hagan no para que piensen. Recordar por favor que aquí se inició la división científica del trabajo y la especialización consecuente, que trajo para el trabajo fabril. Habría que consultar otra vez a Taylor y Fayol.

En esta clase de sociología de la administración el profesor no da respuesta a la solicitud del alumno 1, no así al planteamiento del alumno 2; pregunta que utiliza para explicitar la postura de la administración llamada clásica para con los obreros. Es de resaltar que el profesor expone su clase apoyándose en bibliografía y autores contemporáneos. Asimismo ubica su discurso y su respuesta en una perspectiva de la administración con lo que se pudiera o no coincidir por parte de sus alumnos, lo cierto es que se apoya en conocimiento que en su momento fue considerado científico y que aún tiene vigencia.

Sin embargo, el llamado conocimiento científico tiene su presencia y peso en el

hacer del profesor universitario.

CASO 1

Alumno: ¿Entonces yo no puedo hacer turismo aquí en Mazatlán?

Profesor: Si vives aquí no.

Alumno: Aunque acampara en la playa o en un hotel y no comiera en mi casa y...

Profesora: (arrebata la palabra al alumno) Para hacer turismo tiene que ser fuera de tu lugar de residencia. No se puede ser turista en tu propia ciudad

CASO 2

Alumno: Pero las garantías individuales o derechos humanos son iguales para todos nosotros.

Profesor: Desgraciadamente sí, pero no deberían ser para todos.

Alumno 2: Profesor por ejemplo en su opinión, ¿para quién no?

Profesor: me reservo la respuesta, pero se los dejo de tarea.

Alumna 1: A los que matan niños o asaltan mujeres los deberían de matar así nomás.

Alumno 3: Ay que matar a los cholos no sirven para nada y aparte todavía comen (risas en el grupo).

Profesor: Que conste que yo no lo dije.

En estos casos encontramos soluciones extremas, sin la reflexión y sustentos suficientes para las conclusiones que se ofrecen. En el primer caso el alumno es interrumpido por la profesora para decir esta su verdad desaprovechando un momento de probable reflexión e imponiendo una verdad con sustento en nociones comunes.

En el segundo caso ya partir de prejuicios sociales o de experiencias personales se llegó a proponer el dar muerte a los "cholos" como mecanismo de reconocimiento y apoyo a las garantías individuales. El denominador común en ambos casos son los prejuicios y la falta de posturas disciplinares o científicas que permitan la construcción de un discurso alternativo, de ahí que las opiniones tengan su sustento en el sentido común; los prejuicios y experiencias personales.

Conocimiento central y satélite.

Otro tipo de relación que genera el profesor universitario con el conocimiento ha sido categorizado como conocimiento central y lo que se ha de denominar como conocimiento satélite o secundario. Tipos de conocimientos que debieran ser complementarios, pero que en algunos momentos aparecen divorciados y en otros con mayor peso los llamados conocimientos satélite.

El conocimiento central que transmite el profesor a sus alumnos está constituido por contenidos con un nivel de complejidad mayor, un alto nivel de abstracción y generalidad donde se busca seguir el proceso del hecho. Por otra parte, los conocimientos satélite o secundarios se conforman por términos y conceptos y sus contenidos es de bajo nivel de abstracción se abarca básicamente a objetos, sitios y fechas. El profesores un presentador de datos (vestimentas, obras de arte, monumentos, ciudades, montañas, datos porcentuales o numéricos) y estos conocimientos son o deben ser de apoyo a la comprensión de los conocimientos centrales.

Esta nueva categorización del conocimiento y la manera como el profesor lo crea y

se recrea en su uso tiene que ver con la explicación, interpretación de la realidad. El profesor puede dar preponderancia a enfoques parciales, fragmentados con datos aislados o bien puede pugnar por enfoques integrales, holísticos.

Tener presente que en la práctica del profesor los conocimientos denominados central o los secundarios presentan diversos niveles que posibilitan la comprensión del mundo lo que significa que el profesor es un presentador de datos o bien un explicador de hechos. El profesor universitario enfrenta la disyuntiva entre la transmisión de datos, en forma de fragmentos divorciados del contexto, que el estudiante debe de memorizar y repetir lo más fidedignamente posible y aquello enfrentado a una práctica de carácter o con sentido explicativo en la que se busca que los estudiantes se familiaricen con conceptos y categorías de cada una de las disciplinas para que la realidad social sea aprendida de manera integral por los alumnos.

El profesor enfrenta aquí de dos maneras posibles el conocimiento, e igualmente lo transmite, tiene frente a sí un conocimiento descriptivo, secundario. Asimismo convive con un conocimiento central, explicativo y es selección de cada profesor, en consecuencia a su historia de vida la definición de que conocimiento ha de ser priorizado como se ilustra en los siguientes registros.

Conocimiento satélite o secundario

CASO 1

Profesora: ¿Quién me dice qué actividad artesanal se practica en Concordia?

Alumno 1: Trabajan la madera

Profesora: ¿Haciendo qué?

Alumna 1: Pues, sillones, roperos, cómodas, cosas de madera.

Alumno 1: Maestra ella quiere decir que se desarrolla la mueblería.

Profesor: De acuerdo ¿y cuales son las características de este tipo de producción?
¿Es industrial o artesanal? ¿Qué características tiene el mueble?

Alumna 2: Que son pesados, amplios y que duran mucho.

Profesor: ¿Qué más?

Alumna 1: También dijimos que sólo se les pone una capa de barniz, es que se respeta algo así como lo natural y sólo se realiza en Concordia?

Alumna 3: La sastrería y la meta..., ¿cómo? (risas y silbidos en el salón)

Alumna 3: Ha sí; la sastrería y la metalisteria.

La relación que establece aquí el profesor con el conocimiento y de éste para con sus estudiantes es de carácter descriptivo, secundario, en donde la memorización y recitación de los contenidos es ideal. El profesor estimula al alumno para que éste enuncie detalles, enumere características, cite fechas, conceptos o hechos; elementos que en sí, dan una visión fragmentada o parcial de los procesos de producción, comercialización y ecológicos.

Conocimiento central o explicativo.

CASO 2

Profesor: En Rojas Soriano como también en Mario Bunge el proceso de la investigación científica se encuentra estrechamente relacionado con el desarrollo social, es decir, no existe el desarrollo de la investigación científica al margen de las condiciones

sociohistóricas y económicas de la humanidad o de una nación o región. Obras como el capital de Marx o el príncipe de Maquiavelo son producto y, así tienen que ser vistas, de hombres en su tiempo, producidas en condiciones sociales y económicas específicas y con los capitales científicos y culturales que cada época marca.

Profesor: Es importante que consideren que en cada época sus verdades y, aún las que se consideran científicas no tiene porque serlo en otra; por ejemplo, Aristóteles afirmaba que un cuerpo cae porque el aire, el vacío no es su lugar de reposo, su lugar natural, para Galileo, porque existe una fuerza desconocida que impulsa el objeto hacia la tierra, hacia abajo, por eso cae. Galileo no logró reconocer lo que hoy llamamos fuerza de gravedad, de la masa, el volumen, la curvatura terrestre y romper así verdades firmemente señaladas.

Alumno: ¿Quiere decir, que si por ejemplo a Newton le hubiera tocado vivir en la época de Aristóteles no habría hecho la aportación que hizo?

Profesor: No es adecuado ser tan determinista, sin embargo considero, por lo ya comentado que efectivamente usted tiene la razón, la construcción de Newton y sin entrar en detalles porque físico no soy es no solo una construcción científica y técnica, sino fundamentalmente social ¿si? Es la apropiación de los saberes de cada época lo que permite el desarrollo científico.

Profesor: Miren ustedes al realizar una lectura, ejecutar un análisis o al conversar retornan y dejan de lado ideas y opiniones que son las que se comparten en cada momento o época.

De alguna manera al planteamiento formulado por uno de sus alumnos. Recupera la duda del estudiante y profundiza en la propuesta del conocimiento como una construcción social.

El conocimiento que se transmite -que transmite el profesor- es aquel que se deriva

de la formulación de las ciencias podemos conceptualizarlo como el conocimiento o representaciones que del mundo de la realidad construyen los científicos y que se materializa en símbolos, conceptos, imágenes o generalizaciones que se constituyen en visiones legitimadas del mundo.

Cada profesor se apropia en menor o mayor proporción de una parte de estos conocimientos aun cuando necesario es señalar en esa acción de apropiaciones se discrimina o silencia otros.

El profesor recorta, selecciona y eleva a la categoría de conocimiento legítimo algunos contenidos de la disciplina en la cual se inscriben conocimientos que al cobrar cuerpo son compartidos, como ya se señaló, con sus alumnos, Edwards anota al respecto:

"Los conocimientos que se transmiten en la enseñanza son una proposición de la cultura. Ya se expresan tanto en lo que se dice y se hace como en lo que se calla y se niega... sin embargo, esta propuesta cultural no se transmite siempre ni en todas las escuelas ni en todas las aulas de la misma manera...Esto es así porque el conocimiento se transforma en una particular explicación de la racionalidad; son historias que se ponen en juego en la lógica de interacción en el salón de clases".³⁹

En estos recortes que ejecuta el profesor de los conocimientos que se transmiten no es extraño encontrar entremezcladas construcciones propias del sentido común y redes conceptuales del conocimiento científico; cruzadas por conocimientos satélites, descriptivos. El siguiente registro de una clase de administración es ilustrativo de este proceso.

³⁹ EDWARDS Risopatrón, Verónica los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico Méx., 1985 I.PN. p.51.

Profesor: ¿Quién me puede decir la diferencia, si es que existe, entre filosofía y epistemología? ¿Quién entiende de eso?

Alumno 1: Maestro, es la ciencia que estudia el origen del conocimiento

Profesor: bien, ¿quién más quiere participar? Miren, la epistemología es en sí una reflexión filosófica, ¿verdad? Que nos permite conocer otra manera de ver la vida, ¿sí? Por ejemplo, tenemos distintas religiones como los católicos, los de la luz del mundo, o los que llamamos atalayas, cada iglesia tiene su filosofía y su opinión del origen de Dios o más bien de cómo es Dios, ¿verdad?

Profesor: otro ejemplo es por ejemplo la UAS, EL TEC y LA U de O, ya ven que se decía que la U de O es mejor que la UAS o que no le llega al TEC de Monterrey; la verdad es que los recursos que cada institución posee son distintos por lo mismo no son comparables aunque a decir verdad profesores que trabajan aquí también trabajan en el TEC o en la UAS, por eso yo no creo que una sea mejor que otra, ¿verdad? (pausa del profesor y silencio de los alumnos).

Bueno, como les decía, cada Institución tiene su filosofía propia, tiene sus formas de organización ya ven; allá escuelas, aquí departamentos, en/in. Lo importante es que las tres se preocupan por la formación de ustedes. ¿Estamos de acuerdo?

Alumno: Sí (Risas en alumnos).

Profesor: Entonces cada persona o Institución elige de manera libre, independiente su idea de lo que debe hacer y por que, es decir posee su propia filosofía (murmillos y risas acompañan estas últimas palabras).

El conocimiento que se transmite, los recortes que el profesor hace en su discurso y el cruzamiento que se formuló entre reflexiones conceptuales y apreciaciones comunes,

forman una amalgama que termina por no clarificar en el estudiante que es epistemología y por generar posiblemente en cambio, apatía, indiferencia, confusión y al final del proceso la no-comprensión epistémica de la epistemología.

3.4. Entre el técnico del aula y la práctica crítica

El aula de clases universitaria se conceptualiza como un microespacio social en el que se entrecruzan las historias de vida de profesores y estudiantes, constituyen un conjunto de reflexiones sociales, culturales e ideológicas, las que se objetivan en los procesos de interacción transformando así el aula en un espacio de construcción y negociación de significados y en la universidad es el profesor en quien institucionalmente se le ha delegado la función de ser el que dé cauce al conjunto de relaciones sociales que en el aula se presentan a la par que es él quien debe ser el promotor en la construcción y negociación de significados que en cada espacio áulico se construyen.

En la relación educativa que se establece entre docentes y alumnos, a éste se le confieren socialmente, distintas expectativas, dependiendo de la perspectiva desde la cual se le observa. La multiplicidad de intereses genera en el docente una diversidad de cuestionamiento sobre el cómo y el para qué de su accionar. ¿Debe el profesor preparar a los alumnos para pasar exámenes? ¿Los debe preparar para la promoción y ascenso social? ¿Es acaso un formador de conciencias libres y libertarias? , ¿Lo es por amor a la difusión de la ciencia?, ¿Acaso es profesor por ser sólo un medio, y tal vez el más próximo para ganarse la vida? ¿Acaso pretende ser un sabio y "hacer escuela", o simplemente se niega a envejecer y busca la relación permanente con la vida? Se percibe como un enseñante reformista; o bien es el enseñante revolucionario que se concibe como difusor de una ideología que conduce al alumno a la rebelión de los saberes y verdades?

Podemos ver al profesor universitario como un sujeto que duda en el porqué de su práctica y los para qué de los conocimientos que transmite, también la podemos ver como un ser que resiste, reflexiona y propone nuevas formas de entender y transmitir los saberes y valores sociales que acompañan a la relación educativa.

La actividad del profesor presenta especificidades propias que la hacen estar alejada de otras profesiones y de enfoques tecnologicistas en la educación; Así parafraseado Lafourcade Señala que la actividad docente es creativa, no rígida, cada día representa un nuevo reto de espontaneidad ante situaciones no vividas. Asimismo anota al docente como responsable solo de una parte de la formación global del alumno en un contexto en constante transformación, de ahí que el profesor tenga que ser lo suficientemente creativo e imaginativo como para adecuar sus saberes, actitudes y valores a los nuevos retos del momento.

Es importante considerar que cada docente carga a cuesta como ya se anotó su biografía, su reserva histórica con estilos de ser que se modifican en el transcurrir de los años y de los contextos sociales previamente existentes a él, debemos así considerar al docente no como una isla en las relaciones sociales que una cultura en un tiempo y espacio determina, genera, sino como un sujeto con una carga de valores que permean la relación educativa que éste establece. El docente enfrenta, asume y/o discrimina los conocimientos socialmente dominantes; interpreta, adapta y trasmite los saberes y conceptos considerados valiosos socialmente a su personal perspectiva, asociando esta transmisión a su historia de vida, a su habitus.

En este orden de ideas salta la necesidad de contar con docentes armados con elementos teóricos, pedagógicos y sociopolíticos que sean poseedores de actitudes de reflexión permanente que posibiliten la generación de comunidades autorreflexivas y la transformación de las prácticas y esquemas tradicionales en la relación educativa. Es un reto para la universidad contar con docentes que respondan no por la asignatura, sino por la formación integral de sí mismo y de sus alumnos. El profesor debe ser capaz de reconceptualizar su identidad, o de lo contrario no podrá ser innovador, no podrá intervenir en procesos que provoquen el análisis crítico de las prácticas docentes, de los porqué y para qué de las mismas y menos en la generación de estrategias de superación.

CASO 1

Entrevistador: ¿Qué es ser profesor universitario?

Profesor: Soy un profesionista que me gusta el área educativa, no estudie para ello pero me gusta mucho y trato de ser un profesor cumplidor con los lineamientos de la institución cumpla 100 x 100 la carta descriptiva y trato de dar lo mejor de mi desempeño en el aula, ¿sí? Yo me preparo con cursos, cumpla con mis responsabilidades como profesor mejorándome académicamente para hacer un mejor trabajo dentro del aula. Mira soy un Lic. En Administración, que siempre me he dedicado a la educación tratando de ser buen maestro en todos los sentidos ya que es la labor que más me gusta y trato de hacer bien. Fíjate un profesor debe de ser dedicado, cumplido, respetuoso y decente; debe gustarle su trabajo y no trabajar sólo por el pago, aunque debe pagársele bien; eso ¿sí o no? Pero también debe de tratar que sus alumnos aprendan a pensar y no sólo ¡memorizar! Cómo ahorita de aquí tenemos compañeros que piden a los muchachos que se aprendan esto o lo otro, yo por ejemplo nunca dicto, sabe ¿por qué? Porque eso denota falta de preparación de la clase. Los profesores debemos aprender de nuestros alumnos y si dictamos nos limitamos en ese aprendizaje.

CASO 2

Entrevistador. ¿Qué es ser profesor universitario?

Profesor: Primero, tiene que ser un proceso de reflexión sobre por que soy profesor y si disfruto o no de mi trabajo. Yo soy profesor no por lo que pagan; tú sabes bien que eso (los salarios) no es motivante para nadie, más bien yo esto y aquí porque me siento bien en lo personal.- me gusta enseñar, lo disfruto, y creo que mi función central es hacer que el alumno piense, reflexione, critique y que proponga alternativas de solución, la crítica por la crítica no es suficiente tiene que ser una crítica con propuestas. El alumno también debe de aprender a producir sus mecanismos propios de adquisición de conocimientos que si la

biblioteca, la entrevista con especialistas, la observación misma tiene que ser reinterpretada como forma de adquirir conocimientos y ése es uno de los tantos compromisos que como profesor todos debemos de tener.

Profesor: Para mí el compromiso básico es conmigo mismo; sentirme bien con el trabajo y yo así me siento. Después es el compromiso para con el conocimiento y los alumnos que son los dos ejes que dan sentido a ser profesor, si no, no existimos.

En estos dos casos, el profesor se asume a sí mismo en virtud de la relación que este logra establecer para con dos variables esenciales a construir en la universidad: a) los estudiantes y b) el conocimiento que ha de ser compartido con sus alumnos. Es importante subrayar que es esta segunda variable que permite la interacción profesor-alumno y es desde esta mirada del profesor que se da sustento a su quehacer y que se logre construir diversas tipologías del profesor en la relación que se establece entre el conocimiento y los estudiantes. Las categorías de análisis que se derivan de las interpretaciones de estas relaciones no son puras sino ideales, esto es, un profesor puede poseer dos o las tres tipologías aquí construidas en la actividad cotidiana.

3.4.1. Profesor dogmático

El docente se autoconcibe como parte de la institución, ésta es de él y él está comprometido con la misma aun y cuanto considera que por parte de las instancias de autoridad no siempre se le da el lugar y reconocimiento que considera merecer. En el aula su esquema es rígido, por una parte cumple con las observaciones e instrucciones que las instancias superiores le indican y ejercita así su noción de institucionalidad, asimismo el cumplimiento de la carta descriptiva se encuentra asociado a su concepción de buen maestro.

De ahí que no sea de su interés el incluir temas novedosos distintos a los marcados en la correspondiente carta descriptiva acción que además se considera atentaría ala normatividad institucional.

La relación que sostiene con sus alumnos en el salón de clases, mediada esta relación por el conocimiento, es de carácter vertical, el conocimiento es presentado a los estudiantes prácticamente como verdades inmutables con el carácter de legales y en consecuencia validados en cualquier tiempo y espacio.

El profesor ubicado en la categoría de dogmático se constituye el centro de la clase, el discurso es su técnica expositiva y los estudiantes se mueven alrededor de él. El profesor constituido como el centro de la actividad en el aula, se instituye también como el propietario del conocimiento mismo que es dosificado al ser reproducido en sus alumnos de acuerdo a la carta descriptiva que en su momento trabaja.

Para el docente dogmático el estudiante es entendido como un individuo pasivo, receptivo y que participa o debe de participar en concordancia a las indicaciones y solicitudes del profesor; durante la clase de un profesor ubicado dentro de esta categoría el alumno no debe consultar o comentar en lo particular con otro estudiante sino que su comentario debe ser dirigido, con previa autorización, al profesor.

La generación de actitudes de reflexión de crítica a los conocimientos establecidos y la motivación para que los estudiantes efectúen investigación no son parte de las prácticas que en el aula asuma el profesor. Por el contrario, como ya se anotó, la tendencia es a mantener al alumno en el respeto al conocimiento dado ya como verdadero o científico; conocimiento que debe ser reproducido por el propietario del mismo, el profesor.

Profesor: Si yo estoy al frente del grupo es por que yo sé; a ver, pasa tú

Alumno 1: Si ya sé que usted; sabe profesor.

Alumno 2: Lo que pasa profesor es que yo le pregunté que cómo había hecho usted esa curva; entonces. ...(el profesor interrumpe al alumno)

Profesor: Yo aquí estoy para enseñarles yo vengo a enseñarles lo que sé; la poco o mucho pero de verdad lo quiero compartir con ustedes ojalá que algún día usted o tú o tú (señala a dos estudiantes) estén acá al frente, y yo pueda estar a gusto sentado como están ahorita ustedes, pero mientras ese tiempo llega déjenme trabajar tranquilo. ¿Estamos? (nuevamente murmullos y frases alternativas).

Profesor: Bueno, si alguien tiene alguna duda, por favor me la pregunta a mí.

Los profesores ubicados en esta categoría de análisis "dan clases", en su discurso se enfatiza y así lo manifiestan. Su trabajo es dar clases no se construyen más allá de esta acción.

3.4.2. Profesor burocrático.

Esta dispuesto a hacer lo necesario para crecer en horas o carga académica. Su motivante básico o central es lo económico, de ahí que manifieste disponibilidad para modificar sus métodos y técnicas de enseñanza de acuerdo a lo solicitado por una instancia superior. Presenta flexibilidad para adaptarse al modelo universitario establecido así como disposición para la formación docente; es importante anotar que la asistencia o participación del profesor en cursos y talleres, se encuentra unida a las problemáticas del escalafón y recategorización, la obtención del puntaje necesario para la adquisición de una nueva y mejor categoría.

Su asistencia al aula de clases se ejercita respetando formas y tiempos (consume los diez minutos de tolerancia, o más) que son a los que "tiene derecho" entrando al salón él, los alumnos no pueden entrar, utiliza la carta descriptiva para anotar el tema de la sesión correspondiente y continúa el ritual. Pase de lista (por el profesor o un alumno, casi siempre él mismo en cada grupo), exposición del tema por el profesor, oportunidad para preguntas y respuestas y cierre de la clase. La relación para con los alumnos se sustenta en la visión de alguien a quien se debe atender en los tiempos y lugares precisos. Es respetuoso para con estos y cuida de guardar los espacios propios a cada posición.

Al igual que el profesor dogmático, el burocrático transmite el conocimiento de su asignatura como verdades dadas, incuestionables y se presenta como el medio para que el alumno aprenda lo que debe de aprender. Sin su mediación el conocimiento no llega al estudiante.

No es de su interés el reflexionar de los cómo y para qué de su práctica como docente, la problematización y reflexión de los procesos de enseñanza y de la función social de ésta, en gran parte le resultan indiferentes; él es un prestador de servicios, un burócrata del aula que cumple en tiempo y forma con lo institucionalmente requerido de ahí que demande básicamente de la institución los mecanismos y condiciones que le faciliten el hacer carrera en la misma. Su atención central ésta destinada a quienes ocupan puestos de autoridad en la institución o a quienes considera le puede entorpecer su ascenso o incremento de horas, puede ser flexible con alumnos de ser preciso a favor de mantener o lograr un expediente laboral limpio.

Profesor: ...Yo les dije que después de que yo entrara nadie más pasaba, así que ya saben se salen o se quedan pero la falta ya la tienen.

Profesor: Bueno voy a pasar lista; silencio (Concluye el pase de lista.).

Profesor: Ustedes tienen falta, como ya les dije, a ver si así nos disciplinamos (se dirige a los dos jóvenes que entraron el aula después de que entró el profesor)

Profesor: Bueno, según nos marca la carta descriptiva hoy trabajamos liderazgo...

3.4.3. Profesor crítico

En esta categoría se ubica al docente que intenta ofrecer resistencia consciente, razonada a las prácticas tradicionales y burocratizadas de ser profesor universitario.

En la medida de sus posibilidades y conocimientos se resiste a presentarse en el aula como el propietario monopólico del saber, procura la participación de sus alumnos en las sesiones diarias estimula la lectura la discusión y reflexión de los estudiantes, pero en virtud de la recuperación de textos o teorías y no sólo desde el sentido común.

El docente critico concibe la carta descriptiva como una propuesta o guía mínima de conocimientos a compartir con sus alumnos de ahí que ejecute acciones de recorte y acomodamiento en la carta descriptiva, y por otra parte en su práctica áulica pasa con frecuencia de los enfoques disciplinares a la interdisciplina y viceversa.

El profesor utiliza aquí enfoques holísticos, globalizantes para intentar la interpretación-explicación de la realidad objeto de estudio.

La relación para con sus alumnos es de respeto y afecto, el trato pudiéramos llamarlo como informal (se llaman mutuamente por sus respectivos nombres fuera del aula de clases, no así dentro de ésta) sin perder los respectivos roles en la relación educativa. La broma y atención al alumno fuera del aula es común.

Por la que respecta a la relación con sus iguales, presenta tendencia a comentar tópicos de actualidad, teóricos, históricos o de vida universitaria y de la situación nacional. El profesor ubicado en esta categoría tiende a la construcción de grupos informales donde la exposición de opiniones es libre, las posturas son flexibles en virtud o función de la superioridad de argumento de los interlocutores.

Profesor: A ver, ¿quién no hizo la lectura? Profesor: Dos, ¿tú tampoco Ruth?

Profesor: Bueno hay que hacer equipos de seis. Saben, la construcción de equipos y la discusión en equipos es muy rica. Quienes no hablamos en públicos más amplios aquí lo podemos hacer y ganamos confianza, también conocemos opiniones de otros compañeros, pero sobre todo, nos da oportunidad de dar sentidos distintos a algo que habíamos visto solo como unidireccional, con un solo sentido, por el contrario en equipos tenemos más de

una visión y por lo tanto mayor cantidad de elementos de juicio. Imagínense qué pasaría si yo aquí vengo y ¿les digo lo que es bueno o lo que es malo? ¿Lo verdadero o lo falso? ¿Qué clase de estudiantes serían ustedes? Por eso es importante que discutan, reflexionen pero todo ello basado en la lectura que por cierto para hoy prácticamente todos hicieron.

Profesor: Bueno a trabajar, a discutir en equipos de seis. Numérense del uno al seis.

Es importante enfatizar que las tres categorías presentadas como constitutivas del profesor en la Universidad de Occidente no son puras ni excluyentes en cada profesor, sino que cada profesor de alguna manera presenta rasgos de más de una de estas categorías, adelantando juicios se puede anotar que las categorías de profesores dogmático y burocráticos son categorías y profesores que se orientan a la formación de alumnos acrílicos, conformistas para con las situaciones socioeconómicas y educativas vigentes y si se puede con vocación individualista y meritocrática mas no de compromiso con el conocimiento ni la sociedad. Es una práctica de reproducción de valores y prácticas sociales y educativas dominantes. Por otra parte la categoría de profesor crítico se orienta a asumir posturas de interdisciplina de cooperación en el aula entre profesor-estudiante y el análisis de las teorías y verdades establecidas. Al estudiante se le orienta al rescate de lo valioso del conocimiento, del grupo como creador de valores y necesidades ya asumir una postura de vigilancia ante el conocimiento y la función misma del profesor.

Es esta última tipología de profesor, la que en esta institución de educación superior debe de luchar por construir un profesor que como ya se anotó se encuentre comprometido con el conocimiento, con los estudiantes y con las transformaciones socio culturales y económicas que los nuevos tiempos van marcando.

La necesidad actual para la universidad es contar con profesores-constructores de estudiantes y profesionistas, multidireccionales y polifuncionales capaces de incorporarse aun mercado laboral ágil, cambiante y competido; profesores comprometidos a formar estudiantes no en paradigmas teórico-metodológicos hoy dominantes, sino construir aun nuevo hombre para desarrollarse en los paradigmas emergentes. Este es el reto que enfrenta

la universidad y éstos son algunos de los compromisos mínimos que debe asumir el profesor crítico.

CAPÍTULO IV

PRINCIPALES ROLES DIDÁCTICOS DEL PROFESOR UNIVERSITARIO.

Históricamente, al quehacer del profesor le ha correspondido la estructuración y discriminación de los contenidos que comparte con sus alumnos; acción que exige a éste asumir un rol central en la relación educativa. El profesor posee la batuta que ha de guiar la búsqueda del conocimiento en el aula. Es él quien impone desde su historia de vida el qué enseñar y cómo enseñar. Al profesor corresponde decidir la ponderación, inclusión y exclusión de los contenidos de la respectiva carta descriptiva dándole un peso y sentido propio, personal a cada uno de los saberes que están en juego en el salón de clases y al proceso educativo mismo.

La mediación didáctica que el profesor universitario ejercita es diversa y cumple distintas necesidades en virtud de las asignaturas, grupos y nivel de desarrollo en el cual se imparte la asignatura así como también al entrecruce de historias de vida que en cada espacio áulico se presentan, entre alumno-profesor.

En el caso específico que nos ocupa, que es la universidad de occidente unidad Mazatlán, los principales roles de mediación que asume el docente en su cotidianidad áulica son:

- a) Roles afectivos.
- b) Rol autoritario (imposición).
- c) Rol de facilitador.
- d) Rol de Organizador.
- e) Rol individualista.
- f) Rol de concretizador de exposición.⁴⁰

⁴⁰ Para la construcción de los diversos roles que se juega el profesor Universitario se recupera parcialmente el modelo utilizado por Gilberto de Landsheere. Como enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase. Medir España, editorial Santillan, 1983

Es pertinente anotar que al igual que con las tipologías abordadas en el capítulo anterior, la mediación que ejercita el profesor entre el conocimiento que oferta y los alumnos no son mediaciones excluyentes mutuas sino complementarias en la mayoría de los casos; esto es, un profesor en los distintos momentos de la exposición o análisis de los contenidos recurre frecuentemente a más de un estilo o rol de mediación. Por ejemplo, es común el combinar la afectividad, funcional (estimular) o disfuncional (inhibir) con el rol de organizador (dirigir las sesiones) y la práctica de individualizar según se considere necesario en cada momento específico en el aula. Asimismo, es necesario señalar que las mediaciones presentadas no son las únicas que pudieran manifestarse, pero ante los ojos del investigador y en virtud del enfoque teórico-metodológico utilizado, son las más significantes y representativas del proceso mediacional en la Institución objeto de estudio. Para la mejor comprensión de los diversos roles didácticos que juega el profesor Universitario éstos se presentan de manera esquemática de la siguiente manera.

Mediación del profesor Universitario.

4.1. Roles afectivos	-Afectividad Funcional
	-Afectividad disfuncional
4.2. Rol autoritario (o de imposición)	-Imposición del contenido -Exposición y explicación del contenido -Emisión y juicios axiológicos
4.3. Rol de facilitador al desarrollo intelectual y académico	-Acepta que los alumnos tomen la iniciativa y retoma la aportación -Estimula la expresión libre de las ideas -Produce condiciones estimulantes en el aula. -Motiva la selección de alternativas. -Pide investigaciones de equipo y/o individuales y ofrece asesoría. -Ayuda a estructurar la reflexión del alumno. -Motiva a emitir opiniones.

4.4. Rol de organizador	<ul style="list-style-type: none"> -Determina actividades y organiza movimientos de los alumnos. -Dicta las reglas del curso y de la clase. -Regula la participación. -Controla la adquisición formal de conocimientos.
4.5 Rol de individualización (individualización generalizada)	-Individualización generalizada
4.6. Rol concretizador de la exposición.	-Recursos tecnológicos en la enseñanza.

4.1. Roles afectivos

En su actividad cotidiana, el profesor no sólo comparte e impone un conjunto de saberes considerados institucionalmente importantes, sino que también entran en juego una serie de sensibilidades, de sentimientos y estímulos motivantes o desmotivantes al desarrollo intelectual del alumno.

El rol de afectos hace referencia al conjunto de disposiciones y movimientos físicos, o actos verbales mediante los cuales el profesor establece relaciones de carácter emotivo para con sus alumnos. Emotividad que bien pudiera transformarse en actitudes motivantes o desmotivantes para el desarrollo de la actividad académica en el aula.

Básicamente en el profesor se manifiestan dos vías para el manejo de esta emotividad. Por una parte, puede reconocer abiertamente el mérito de un estudiante, alaba su trabajo, lo estimula a seguir, muestra sentido del humor en sus palabras o gestos (sonrisa, miradas, una palmada o un "muy bien" verbalizado, por citar sólo algunos ejemplos). Su actitud afectiva o sus afectos hechos actitudes son de estímulo al desarrollo intelectual del alumno; el error se minimiza y se resalta el acierto, la participación.

Por otra parte, el profesor amenaza, ironiza, ridiculiza, devalúa o rechaza las iniciativas, necesidades y aspiraciones de los alumnos (arremeda frases, el tono de voz, escritura, hace movimientos de negación con la cabeza cuando no comparte lo que el estudiante expone, el gesto facial es de preocupación de desaprobación, así, el juego de afectos puede presentar dos direcciones: Funcionales o disfuncionales para el desarrollo académico y personal del estudiante.

Afectividad funcional:

Profesor: ¿Quién es el voluntario o voluntaria que expone las características de la hipótesis?

Alumno 1: Que sea el José, profe.

Profesor: A ver José, el público lo aclama (risas en el grupo acompañan la frase del profesor).

Profesor: ¿José, ese libro de cuando es? ¿Cuándo fue editado? ¿Cómo la ven? A ver amigo José; ¿Es del '80?

Profesor: Este libro con seguridad se lo regalaron en su primer cumpleaños (risas en general de José, el profesor y el grupo de estudiantes)

Profesor: ¿De verdad; José es mayor que el libro por dos o tres años o no es así?

José: Oh profe, pero espere a que exponga para que vea la calidad de libro.

Profesor: Pues yo confío más en la calidad del expositor. Adelante José, la clase es suya.

Afectividad disfuncional:

Profesor: ¿Así que son ustedes, dos los que se van a titular por tesis?

Alumno: Sí profesor

Profesor: ¿y creen que van a poder? no es fácil ya como yo los veo les falta mucho.

Profesor: A ver de que es su tesis.

Alumna: Sobre las formas de organización para la producción de Mango en el Sur de Sinaloa.

Profesor: ¿Pero ese no es el título o sí?

Alumno: No pero de eso vamos a trabajar en la tesis.

Profesor: Sí, pero para hacer la tesis se ocupa una hipótesis, un problema de investigación, su marco teórico, dominar el tema de importaciones, exportaciones, precios de comercialización, se ocupa de mucha información. ¿A ver cuál es su hipótesis?

Alumno: Aún no la tenemos. Estamos con los objetivos.

Profesor: ¿y así quieren hacer investigación? Mejor así lo dejamos. (El grupo de estudiantes guardó silencio durante el diálogo y el profesor continuó comentando sobre la importancia de la hipótesis, el problema de investigación y las características de personalidad que los investigadores deben de poseer).

4.2. Rol autoritario (imposición).

En la relación educativa al profesor se la ha asignado socialmente la conducción del aprendizaje del alumno. En esta relación de enseñanza-aprendizaje el profesor desarrolla una variedad de imposiciones referidas a la relación que establece con los alumnos y el conocimiento, relación en la que por cierto se puede encontrar sustento ala autoridad de algunos profesores en donde el rol jugado por sí mismo legitima el ejercicio de autoridad. En la Universidad de Occidente básicamente son rescatables las siguientes manifestaciones de expresión de autoridad por parte del profesor universitario.

- a) Imposición del contenido.
- b) Exposición y explicación del contenido.
- c) Emite juicios axiológicos.

a) Imposición del contenido.

Profesor: Hoy vamos a analizar las características básicas del desarrollo organizacional.

Profesor: ¿Qué dijiste Cristina?

Cristina: Es que usted dijo ayer que estudiáramos algo sobre liderazgo; lo que fuera.

Profesor: Sí, pero siempre no, aunque de todas formas más adelante lo pudiéramos ocupar y así ustedes ya lo saben, ¿verdad?

Profesor: Entonces las características centrales del desarrollo organizacional son...

b) Exposición y explicación de contenido:

Profesora: El positivismo se caracteriza por su tendencia a cuantificar como sinónimo de científicidad. El positivismo es una postura filosófica y epistemológica que se orienta al descubrimiento del origen del conocimiento y las posturas que sobre este existen. Recuerden que en su origen el positivismo se deriva de un afán dominante, de control en lo que sucede en la sociedad. El método de las ciencias naturales es pasado así como tal a la ciencia social.

Profesora: Bueno pues el positivismo también tiene que ver con ustedes con psicólogos, y fíjense que esta corriente ha de dar digámoslo así, vida al conductismo.

Profesora: Fíjense cómo de algo que aparece tan distante, así como dicen ustedes de puro "rollo" llegamos a cosas más concretas, más prácticas como lo es el conductismo.

c) Emite juicios axiológicos:

Profesor: Por ejemplo la confrontación que se da en la guerra fría entre los países de occidente, principalmente Estados Unidos y la URSS, la Rusia Comunista que políticos internacionales como Marx y Lennin ayudaron a construir y que las llamadas sociedades libres o democráticas se encargan de destruir.

Profesor: El comunismo y todas sus propuestas de igualdad son fantasías, mentiras que muchas personas han creído y que los llevo a la cárcel o al panteón. Por tendencia natural todos los aquí presentes somos egoístas. Primero yo, luego yo y al último; pues también yo, ¿o no ?

Profesor: El mejor sistema social es éste, el que vivimos, el capitalista pues. Si tu te esfuerzas y estudias o trabajas progresas, así de sencilla es la vida. Eso de repartir la pobreza entre todos no tiene caso. ¿Verdad? Así que cada quien trabaje para si y de los demás que ellos se preocupen.

4.3. Rol de facilitador.

A diferencia de lo que pasa en el rol autoritario, el profesor en esta tipificación es más flexible, abierto, permisivo y comprometido; estimula la interacción con los alumnos y de estos entre sí, para ello acepta o utiliza ideas de los alumnos permitiendo que estos tomen la iniciativa, permite que el alumno se exprese libremente, crea, genera en el aula condiciones estimulantes; estimula que los estudiantes participen en la selección de acciones, pide investigación individual o de equipos, apoya a dar claridad al pensamiento

del estudiante precisando hechos o datos y motiva para que el alumno dé su opinión sobre algún tema, estimulando así el desarrollo intelectual del estudiante.

4.3.1. Acepta que los alumnos tomen la iniciativa y retorna la aportación

Alumna: Maestra, aquí hay algo parecido a lo que usted dice (la estudiante tiene un libro entre sus manos).

Maestra: A ver, leemos lo que dice (la alumna lee en voz alta).

Maestra: Muy bien, gracias.

Maestra: De la lectura del párrafo podemos ubicar por qué se habla de Aridoamérica como contrapunto de Mesoamérica.

4.3.2. Estimula la expresión libre de las ideas

Profesor: ¿Entonces de qué y de quién hablamos cuando hablamos de trabajo?

Alumno: Profe, estamos hablando del hombre, en la clase de ayer o antier no me acuerdo muy bien comentábamos que, este pues que el hombre es el único animal que trabaja (risas en el grupo de estudiante y del profesor).

Profesor: Sí y, ¿por qué lo decíamos?

Alumno: ¡Ah! Porque el trabajo no es nada más la utilización de la fuerza bruta, como la puede hacer un caballo una hormiga, sino que el trabajo para que sea así, trabajo, requiere que exista pensamiento

Alumno: Sí, eso conciencia de por qué se hace lo que hacemos, como aquí no basta pues aplicar la fuerza física sino que se ocupa transformar la naturaleza pero teniendo

conciencia de que estoy modificando algo.

Profesor: ¿Algo más que nos puedas decir sobre el trabajo?

Alumno: ¿Ahorita ya no pero espéreme al rato? (risas en el aula).

4.3.3. Produce condiciones estimulantes en el aula

Profesor: ¿Quién opina para abrir la discusión?

Profesor: ¿Qué es mercado? (Silencio entre los alumnos).

Profesor: Bueno, quién se sabe un chiste para que lo cuente (risas y voces fuertes se escuchan entre los alumnos).

Alumno 1: Profesor el mercado es el lugar donde alguien vende y otro compra mercancías como .frutas, .frijol, todo la que se ocupa pues para vivir.

Profesor: Yo creí que nos pensaba contar un chiste,-pero la dejamos para el final, ¿sí? Entonces a ver, mercado, nos dice el compañero, es el lugar donde se compra y venden mercancías, que más me pueden decir de lo que es un mercado?

Alumna 1: Pues no solamente se venden pepinos y frijoles (risas en el grupo).

Alumna 2: También se pueden vender sillas, roperos, carros muchas cosas.

Profesor: Bien ¿y tiene que ser un lugar?, ¿no pudiera ser una situación?

Alumno 2: Pues si, es toda acción de compra y venta, donde uno compra y vende, ese es un mercado, no es el "Pino Suárez" o alguno otro sino donde se compra o venda, como usted ya nos lo dijo ¿o no?

Profesor: De acuerdo, y que opinan: ¿el dinero es mercancía? (Expresiones a coro, ¡Sí!)

Profesor: ¿Entonces el dinero es mercancía?

Alumno 3: Sí, porque tiene un precio o valor o algo así

Profesor: ¿y porqué se dice que el dinero tiene valor o precio?

Alumna 2: ¿'Por qué el dinero tiene, como se llama? nivel de cambio".

4.3.4. Motiva la selección de alternativas

Alumno: ¿Maestra y para el examen del jueves qué vamos a estudiar?

Maestra: Por cierto, el martes terminamos la tercera unidad que es esta que estamos viendo, ¿para el miércoles que hacemos?

Maestra: ¿Iniciamos la otra unidad o hacemos un resumen de lo que ya trabajamos?

Alumnos: Un repaso, un resumen. (Son algunas solicitudes de los estudiantes).

Profesora: Bueno está bien. ¿Quién lo hace ustedes o yo? (La profesora prácticamente no termina de preguntar cuando en el grupo ya propusieron quien ha de resumir las tres primeras unidades, usted maestra)

4.3.5. Pide investigaciones de equipo y/o individuales y ofrece asesorías

Profesor: Les recuerdo que el trabajo de investigación es para la próxima semana, a ver cómo es la estructura del trabajo? ¿Quién me dice?

Alumno 1: Hoja de presentación sin olvidar el tema del trabajo o el título, introducción, objetivos y justificación.

Profesor: Muy bien, ¿cómo van a formular los objetivos?

Alumno 2: Con la hoja de verbos que usted nos dio, ¿no?

Profesor: Sí, apóyense en la tabla de verbos activos que todos tenemos. ¿A alguien le hace falta? ¿No? Bien, ¿qué tipos de objetivos tenemos? (De manera desordenada el grupo señala, objetivos generales y específicos)

Profesor: Muy bien; ahora nos planteamos el problema de investigación, ¿sí? ¿por qué es importante plantearnos un problema?

Alumno 3: Usted nos dijo que un problema de investigación bien, pero bien planteado corresponde o, vale pues, al cincuenta por ciento de la investigación, pero ¿porqué?

(Risas entre los alumnos)

Profesor: Miren, el problema de investigación hay que formularlo preferentemente como pregunta como duda. Si yo tengo claridad de lo que quiero resolver de lo que me interesa contestar ya solo me faltara proponer una posible solución, que es mi hipótesis; recuerden por favor. Pero si no tengo claridad de mi problema entonces. ¿Cómo me planteo soluciones? ¿De acuerdo? Bien ¿qué sigue?

Alumna: Profesor, sigue el marco teórico, pero yo no entendía cómo es, ¿para qué sirve?

Profesor: Fíjense: el marco teórico da sentido a mi investigación. Si yo no tengo un marco teórico simplemente no se cómo voy a interpretar, a investigar mi problema. El marco teórico es un lugar desde donde se ve la realidad; si ustedes eligen mal su posición

para conocer la realidad entonces...

Alumno: Maestro le hablan Profesor: Perdón, ¿cómo?

Alumno: Le hablan afuera.

(El profesor se dirige hacia la puerta del salón mientras comenta)

Profesor: De todas formas ya saben que a mi me encuentran libre de 5 a 6 aquí.

4.3.6. Ayuda a estructurar la reflexión del alumno

Alumno: Maestro, ¿cómo que se puede ser líder sólo bajo ciertas condiciones o algo así y en otras no? O se es líder o no se es líder pero yo creo que no puede estar así nomás.

Profesor: Usted considera que es muy bueno por llamarle de alguna manera, ¿qué es bueno en todo y para todo?

Alumno: No, ni que fuera Superman. (Risas entre los alumnos)

Profesor: Entonces pudiera ser que existiera alguien mejor que usted para una actividad física, como el deporte o la lectura, las estadísticas y todas esas cosas que la vida moderna nos facilita.

Alumno: Muy pocos

(Risas y abucheos entre los alumnos, el estudiante cuestionado ríe)

Profesor: Ante esos pocos que tú comentas quién crees que sería líder; ellos o tú?

Alumno: ¡Ya! Bien

Profesor: El ejercicio del liderazgo presenta la característica de ser situacional lo que implica que...

4.3.7. Motiva a emitir opiniones

Alumna: Es que yo de política no sé

Profesor: Pero cómo no va a saber de política si estamos llenos de ella; donde usted se fije se habla de política. A ver cuando está con sus amigos de qué hablan, ¿díganme?
(Risas entre los alumnos y comentarios tales como del novio, de los artistas)

Profesor: Hey ¿qué pasa?, guarden silencio, Perdone ¿cuál es su nombre?

Alumna: Carmen

Profesor: ¿A ver Carmen, usted habla con sus amigos o lee revistas de artistas de ésas como Eres, Vanidades y esas cosas?

Carmen: Si

Profesor: y ¿habrá política en ese "mundillo de los artistas"?

Carmen: Yo creo que si

Profesor: y por qué cree que si

Carmen: Pues luego se ve a quien le va cada revista o en la televisión con los artistas que trabajan en Televisa y los de la otra compañía de televisión Azteca; se nota por como se echan, que sí esto, que lo otro, así pues.

Profesor: Muy bien Carmen y entonces aquí en este ejemplo ¿qué busca la política?
Carmen: No, pos quedar bien y que el otro quede mal.

Profesor: Ya ven, Carmen sí sabe de política aunque creía que no sabía. El llamado padre de la ciencia política... "

4.4. Rol de organizador.

Se entiende por función de organización al conjunto de acciones que centradas en el profesor regulan las relaciones en el aula y crean las condiciones necesarias para la enseñanza. Algunas acciones rescatadas son las siguientes.

4.4.1 Determina actividades y organiza movimientos de los alumnos.

4.4.2 Dicta las reglas del curso y de la clase.

4.4.3 Regula la participación

4.4.4 Controla la adquisición formal de conocimientos.

4.4.1. Determina actividades y organiza movimientos de los alumnos

Profesora: Hoy terminamos con el tema de comunicación organizacional y antes de que exponga el equipo correspondiente, ¿sí están verdad? ¿.No faltó ninguno?

Alumnos: Aquí estamos maestra. Nadie falta.

Profesora: Que bueno. Les decía: antes de que expongan los compañeros quiero que apunten el siguiente párrafo es breve y sintetiza resume las características del comportamiento organizacional.

(Y la profesora dicta el apunte)

Profesora: Bueno, cinco minutos para poder continuar. (Se dirige caminando al grupo de alumnos que han de exponer pidiéndoles pasen al frente)

4.4.2 Dicta las reglas del curso y de la clase

Profesor: El pase de lista es diario y quien llegue cinco o diez minutos tarde tiene falta, no retardo; díganle al profe que está antes que yo, que los deje salir antes para que alcancen a ir al baño o a comprar lo que quieran.

Profesor: Por cierto, creo que es un buen momento para recordarles que en mí clase no se aceptan visitas, que si la calculadora, el novio que viene a verlas, que si el dinero que les prestaron o el libro. Todo eso arréglenlo antes o después de mi clase, pero si lo quieren hacer durante mi hora conmigo tienen falta.

Profesor: Bueno después de este recordatorio disciplinario continuamos (el profesor sonríe, el grupo guarda silencio)

4.4.3. Regula la participación de los alumnos

Profesora: Sí, Rocío ¿nos querías ayudar?

Rocío: Pues nada más maestra que si habla o hablamos de turismo nos referimos a todos los visitantes que tiene un lugar como Mazatlán sean éstos visitantes nacionales o internacionales

Profesora: A ver Martín, ¿que diferencia existe para ti entre turismo y turista?

Martín: Pues que turismo es el hecho general o como usted decía, es el fenómeno; mientras que el turista es el que va a un lugar el que llega y se queda durante mas de veinticuatro horas, ¿o no?

Profesora: ¿Quién apoya a Martín? ¿A ver si tú Daniel, por favor quién es un turista?

Daniel: Pues la definición dice algo así como que es el sujeto que se desplaza por mas de veinticuatro horas, como decía Martín, de su lugar de origen por motivos como salud, recreación, estudio, todo eso pues.

Profesora: ¿Que pasa Rocío? ¿Qué nos quieres comentar?

Rocío: No, que estoy de acuerdo con Daniel maestra.

4.4.4. Controla la adquisición de conocimiento

Profesor: Bueno días jóvenes.

(Respuesta: buenos días profesor)

Profesor: Espero que estén cómodos y tranquilos; hoy aplicamos el primer examen del trimestre y más que con intención de aprobar o reprobarlos lo que busco es conocer el dominio que hasta ahorita tienen de la materia.

Alumno: ¿Profesor, entonces no nos va a reprobar? (murmullo en el salón de clases)

Profesor: Yo no dije tal cosa. Dije que más que buscar aprobarlos o reprobarlos lo que me interesa es saber lo que se ha entendido y lo que no, para así poder corregirlo. Pero aparte quien se reprueba o no, son ustedes y no yo.

Profesor: Voy a pasar a su silla a dejarles su examen, queda prohibido hablar con sus compañeros o copiarles. Ya saben que pueden utilizar sus apuntes o los libros que consideren necesarios, ahí no hay problema. Suerte y pueden empezar (silencio entre los estudiantes)

4.5. Rol individualista

Esta categoría de profesor en su rol es sumamente interesante debido a que no sólo construye la enseñanza sobre experiencias vividas por él o por alguno de los alumnos, sino que también con esta acción le da trato de individuo o persona al alumno y éste deja de ser masa anónima. Retorna situaciones o acciones espontáneas de sus alumnos y las incorpora al proceso de enseñanza. Estimula a que el estudiante reinterprete hechos vividos en la Universidad o fuera de ella. Inclusive puede llegar a individualizar la enseñanza y aun cuando no es una práctica cotidiana encontrada en los profesores universitarios estudiados sí es merecedor de ser citado un diálogo rescatado.

Profesor: Pedro, ¿sí podemos comentar su caso?

Pedro: Claro que sí profe, yo no hice nada, no hay problema.

Profesor: Antes de entrar a clases Pedro me comentó un caso que le sucedió el día viernes por la noche; pero prefiero que sea el afectado quien nos lo comente, que le parece Pedro?

Pedro: Como quiera profesor, yo lo comento.

Pedro: Le decía al profe que el viernes fui a una fiesta con un amigo y, ustedes saben, bailé y me tomé como máximo cuatro cervezas y se me hace mucho porque ya ven que te pones a bailar, se calienta y ya mejor no te la tomas. Pero de verás han de haber sido cuatro, no más (risas de alumnos y del profesor). Cuando nos salimos de la fiesta serían las doce y media o, una y caminamos para buscar un taxi en eso que llega la patrulla como con seis "chotas" y nos dice ¿a donde van? Súbanse.

(Risas entre los alumnos y el profesor, fuertes murmullos se escuchan)

Pedro: y yo les digo sí pero díganme por qué; ¿no? (Risas fuertes y voces que dicen ya te conocen, te buscaban etc.)

Pedro: Entonces un policía nos dice ¿se suben o los subo? (El profesor interrumpe el relato y cuestiona)

Profesor: Hasta aquí Pedro, luego continuamos con usted Gracias. Bien jóvenes retomemos la experiencia de Pedro y su amigo, que nos puede pasar a cualquiera de nosotros o ya nos pasó.

(Risas fuertes en el aula de parte de alumnos)

Profesor: Lo rescataba, si a Pedro y acompañante, los detienen ¿existe alguna violación al derecho? ¿Es la policía municipal competente para detener a alguien por caminar a la una de la mañana?

Profesor: ¿Que opinan? ¿Quién quiere participar?

(Fuerte murmullo se escucha dentro del aula y aproximadamente seis manos se encuentran en alto en señal de solicitud de palabra)

4.6. Rol de concretizador de la exposición

Son los momentos en los que por decirlo de alguna forma el profesor concretiza el proceso de enseñanza, Aquí se hace referencia al uso de material como maquetas, películas, canciones, incluye acetatos y filminas o sencillamente el uso del pizarrón o pintarrón que es por cierto en la Universidad la forma más común de objetivar la exposición que ejecuta el profesor y como ejemplo se presenta el siguiente caso.

Alumno: Profesor ¿cuál es la cantidad?

Profesor: Setenta. Rey, disculpen que les dé la espalda, pero apenas así puedo hacer la gráfica en el pizarrón.

(Los alumnos parecen copiar la gráfica que el profesor se encuentra anotando)

Profesor: Bien muchachos, ¿ya terminaron? A este punto de cruce entre cantidad y precio ¿cómo lo llamamos?

(Murmullos y voces que indican, punto de equilibrio)

Profesor: Jóvenes, presten atención acá al frente, no quiero que luego digan que no lo vieron o no les expliqué, pongan atención acá a la gráfica, al pizarrón. Este es el punto o precio de equilibrio y se presenta en el punto donde se interceptan oferta y demanda. (El profesor al decir lo anterior subraya las líneas con anterioridad ya trazadas)

Profesor: Para mañana sin falta lo trabajamos en acetatos.

CONCLUSIONES

La presente investigación etnográfica, misma que como ya se anotó, se realiza en la Universidad de Occidente en su unidad Mazatlán, es un acercamiento al estudio de la situación que guarda la actividad del profesor en dicha institución.

Al profesor ya las instancias de decisión en la Universidad les es pertinente el conocer y reconocer la complejidad y temporalidad del proceso educativo. Las distintas tipologías que se presentan sólo encuentran su justa dimensión y valor en este intrincado mundo-nudo de relaciones sociales. Aquí se enfrentan formas duraderas de ser y de valorar en diversos tiempos y momentos los procesos educativos. Los encuentros deben de ser entendidos como histórico-sociales y no de una vez y para siempre iguales, debido a que son actores sociales quienes los construyen.

De ahí que en un juego dialéctico, y tal vez inconsciente el poder, el dominio, lo legítimo construye su antítesis, los contradominios y las alianzas; los actores se alían, se oponen, son espectadores-actores en un juego, con roles de múltiples determinaciones.

En el transcurso del informe, es presentado el sujeto docente y la forma como en ocasiones despojan de su carácter científico y hacen triviales los conocimientos que comparten con sus alumnos con la finalidad de dosificar y hacer comprensibles los contenidos curriculares que son los que institucionalmente se consideran valiosos.

Asimismo, es interesante observar la manera como el profesor universitario en su práctica jerarquiza los conocimientos, mismos que han sido clasificados como centrales y, secundarios o de apoyo, según sea el nivel de abstracción en ellos comprendidos. Ésta es una situación que sin lugar a dudas requiere de una mayor profundidad investigativa para poder generar mecanismos que permitan intervenir en la redefinición de los conocimientos que son ofrecidos a los estudiantes o bien de ese deber ser incorporado en su juicios y acciones.

Del registro de episodios verbales sostenidos entre profesor-alumno y de la observación que se registró de la actividad de éstos en el aula, se encontró que el profesor universitario puede ser ubicado centralmente en la tipología de dogmático y que burocratiza el conocimiento, por lo que sigue siendo él, el centro de la actividad pedagógica y que el profesor asume como válidos los conocimientos que marca la carta descriptiva enfocando su práctica docente al cumplimiento de la misma y de las políticas institucionales establecidas.

El rasgo pedagógico que salta a la vista en los profesores universitarios como anteriormente se anotó permite caracterizar a éstos como "tradicionalistas" con todo y lo ambiguo que es por sí mismo el concepto, por ser promotores de una educación memorística y formalista en la enseñanza y trasmisor de contenidos ya hechos y acabados, mismos que el alumno debe almacenar pasivamente por ser un sujeto incapaz de generar reflexión antes, ni crítica y ser más bien el recipiente al llenar , la arcilla para ser formada.

Por otra parte, los mismos profesores no disponen de redes de comunicación para compartir sus experiencias pedagógicas de mediación y así construir comunidades autorreflexivas al interior de la institución y fuera de éstas, de ahí que su quehacer no es motivo de reflexión colectiva, de análisis serios y propositivos y solo logra ser en ocasiones la catarsis necesaria para mantener funcional la cotidianidad.

Es común que los profesores, salvo honrosas excepciones, utilicen aún para impartir sus asignaturas apuntes, bibliografía y autores que en un tiempo fueron significativos en las distintas disciplinas; pero que hoy han sido superados y que, sin embargo, para algunos profesores estos autores siguen vigentes.⁴¹ Por otra parte en sus explicaciones adicionales es probable que surjan y de hecho afloren imágenes, ejemplos y nociones precientíficos, del

⁴¹ En la universidad aun existen profesores que asisten a impartir sus clases con cuadernos de apuntes que muestran el paso de los años; así como el hecho de recomendar textos de Arias Galicia o Idalberto Chiavenato, como textos básicos del curso por poner solo unos ejemplos.

llamado sentido común o de la experiencia acumulada del maestro, que pueden convertirse en obstáculos posteriores para que los alumnos se ubiquen intelectualmente en el conocimiento científico disciplinar, en el proceso de construcción y de elaboración de posiciones críticas y de posibilidades de solución a la diversidad que presenta la problemática humana, social y la naturaleza misma en la cual se enmarca la Universidad. El profesor es un ser legitimado y su palabra es legítima; no es significativo ni importante si construye su discurso desde el sentido común o bien de lecturas y autores y superados, descontextualizados. Su decir, por provenir de él, es válido, correcto.

Como anteriormente se expuso, es el profesor dogmático, burocrático o crítico un sujeto portador de ideologías, valores y perspectivas culturales que en algunos momentos de las prácticas educativas saltan ala vista y es entonces que el profesor comparte e impone sus valores y creencias como si tuvieran validez universal, igualmente si éstas fueran como patrimonio de la humanidad e intenta y/o logra imponerlas a sus alumnos sin alcanzar a percibir siquiera que sus valores son apenas elementos, rasgos de una subcultura rural, pesquera, urbana pequeño burgués, semiaristocratizado y que bien puede ser ajeno eso que el considera universal, natural, patrimonio de la humanidad y hasta contraria a los valores y creencias de los grupos de universitarios, de esas formas duraderas de ser y valorar del habitus.

Resalta también el hecho de que el maestro, al menos en los casos presenciados, escasamente se plantea o construye un nuevo concepto a partir de conceptos familiares, de uso cotidiano en sus disciplinas. Tampoco se presenta el caso de ideas nuevas, innovadoras para su profesión; arriesgando, se puede señalar que tal vez ni siquiera se le ocurre que nuevas ideas y conceptos puedan ser contruidos. Pareciera que la realidad es inmutable, sin cambios ni contradicciones, de ahí que no sea necesaria la generación de nuevas ideas, de nuevas formas de entender y abordar una sociedad y las disciplinas científicas mismas como formas en constante transformación y construcción.

Con variantes, estilos y niveles de profundidad, el profesor ha sido formado y se ha conformado como un depósito de datos, como un almacén de información para transmitir desde su memoria, pero sin desarrollar su capacidad de autoprosesamiento, ni de auto creación.

Es pertinente acotar que gran parte de las observaciones vertidas en estas reflexiones finales quedan sólo presentadas y en espera de ser abordadas por futuras investigaciones, de las cuales la presente es sólo un ejercicio pionero que busca desentrañar esa urdimbre de juegos y roles que el docente universitario ocupa en la vida de las aulas.

De las tres tipologías de profesor manejadas en el capítulo dos y de las seis formas de mediación encontradas en las prácticas de los docentes expuestos en el capítulo tres, se puede profundizar en la construcción de tipos ideales de ser profesor universitario para la institución que nos ocupa, pero que hoy sólo dejo planteadas como posibles tendencias de investigación que permitan conocer a ese desconocido-conocido que es el profesor universitario y sus formas de ser y hacer en el espacio aúlico.

Es necesario, urgente, el desarrollo, la formación de una cultura de la tolerancia; con todo lo intolerante que esta observación pudiera tener, esta tolerancia bien se puede dirigir a lo intelectual, a los roles y normas ya la posibilidad de reconocimiento y fortalecimiento de lo lúdico, del juego, una tolerancia que comprenda al menos estas tres dimensiones de la cotidianidad en las aulas contribuye a enfrentar la presencia de esas distintas formas duraderas de ser y de valorar. Su aportación está en arrojar luz sobre posibles roles que están en juego en todo acto educativo y que no son siempre explícitos. La tolerancia intelectual, afectiva, lúdica o en las reglas y normas por citar algunos campos puede ser de utilidad al profesor para comprender que no existe un solo juego por encima de los demás superior a los otros. La tolerancia se manifiesta al asumir y aceptar que tanto el profesor como los alumnos estamos estructurados por los contextos sociohistóricos, de historia de vida en la cual nos construimos.

Las formas duraderas de ser y de valorar son eso, no son inmutables se puede construir elasticidad como una forma de ejercer la docencia, abrirse a la posibilidad de experimentar nuevas formas de ser y valorar que hasta hoy las historias de vida han marcado. Esta elasticidad posibilita tomar distancia de comportamientos y valoraciones estereotipadas y tomadas como propias, como naturales, la universidad de un profesor dispuesto a jugar, más afectuoso, más dado al ejercicio intelectual, más vinculado al análisis y reflexión de esas formas duraderas de ser y valorar que la constituyen como profesor más crítico de sí y de su ambiguo rol social. Este debe estar en condiciones de saber cuándo, bajo qué circunstancias debiera de proceder un cambio en ese ser y su mantener -cambiar sus roles didácticos en virtud de las necesidades de sus alumnos y de los contenidos, no quedándose en los estereotipos de profesor dogmático, burocrático.

En suma, se ocupa ritmo para jugar con los tiempos en la clase, los contenidos o los estudiantes; se requiere ritmo para lograr un equilibrio armonioso entre las diversas formas duraderas de ser y valorar que concurren al espacio educativo, ritmo para transitar de la burocrático y lo dogmático a lo crítico, del conocimiento secundario al central. Tolerancia, elasticidad y ritmo para jugar creativamente con los roles didácticos aquí enunciados más los que cada profesor, alumno y grupo escolar en su quehacer cotidiano han de ir construyendo.

Una cosa es cierta, la armonía entre estos habitus es sólo un equilibrio inestable que anuncia el desequilibrio y una nueva cotidianidad educativa con los nuevos-viejos roles del profesor ante un grupo escolar igual pero siempre distinto.

BILIOGRAFÍA

ALONSO Luis Enrique. Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales, Editores Juan M. Delgado, Juan Gutiérrez, Editorial Síntesis S.A. Madrid España 1995.

BRUNNER, J: V: y FLISFICH. Los Intelectuales y las Instituciones de la Cultura, UAM-ANUIES, Méx. 1989.

BRUNER J. Actos de significado. Más allá de la Revolución Cognitiva. Madrid, España.

BOURDIEU Pierre, Cosas Dichas, editorial GEDISA, Argentina 1990.

BOURDIEU Pierre, El Mercado Lingüístico, Sociología y Cultura, editorial GRIJALBO-CONACULTA, Méx. 1990.

CONDE Fernando. En Métodos): Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Editores: Síntesis, Madrid, España 1995.

DELANDSHEERE Gilbert. Como enseñan los Profesores. Análisis de las Interacciones Verbales en Clase. Editorial Santillán, Madrid, España 1983.

EDWARDS RISOPATRÓN, Verónica. Los Sujetos y la Construcción Social del Conocimiento Escolar en Primaria: Un Estudio Etnográfico. IPN, Méx. 1985.

EGGLESTON John, Sociología del Curriculum Escolar, Editorial Troquel, buenos Aires, Argentina. 1980.

FLORES Ochoa Rafael, Hacia una pedagogía del conocimiento, Editorial MCGRA WHILL, Colombia 1994.

GEERTZ Clifford. La Interpretación de las Culturas, Editorial GEDISA, México, D.F. 1991.

GOETZ J. P. y LECOMTE M. D, Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa. Editorial MORATA. Barcelona, España. 1988

HORST Nickel. Psicología de la Conducta del Profesor, Editorial Herder, Barcelona, España. 1981.

KEMMIS, Stephen. El Currículo: Más allá de la teoría de la reproducción, Madrid, España, editorial MORATA, 1989.

REMEDI Eduardo. El currículo, racionalidad y conocimiento de Landesman, Monique Compiladora, Editorial, UAS, México. 1988.

ROCKWELL, Elsi. La relación entre Etnografía y Teoría en la Investigación Educativa, DIE-CINVESTAV-IPN.MEX.D.F. 1980.

ROSALES Medrano Miguel Angel. Altibajos. La UAS Vicisitudes de su Desarrollo. Editorial UAS, Culiacán Rosales, Sinaloa, México 1994.

RUÍZ Olabuenaga José I, ISPUZUA Ma. Antonieta. La Descodificación de la Vida Cotidiana. Material fotocopiado, [s.f.], [s.1.].

STENHOUSE, L. Investigación y Desarrollo del Currículo. Editorial, MORATA, Madrid, España. 1984.

TAYLOR S. J. / BOGDAN R. Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación, Editorial PAIDOS, España, 1987

WOODS Peter, La escuela por dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa, DIE-CINVESTAV-IPN. MEX. 1980.

Documentos Institucionales:

IBARRA Urrea Julio. El Cuerpo Académico como Célula Institucional.

Plan Universitario de Desarrollo Estratégico 1996-2010

Reglamento Académico

Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo para el Personal Académico

Nace una Nueva Universidad.