

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN  
ESCOLAR

PODER Y DISCURSOS EN LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL  
DE LAS IDENTIDADES DOCENTES UNIVERSITARIAS.

ANA ISABEL GONZÁLEZ RAMELLA

UNIVERSITAT DE VALENCIA  
Servei de Publicacions  
2004

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 17 de Novembre de 2003 davant un tribunal format per:

- D. José Gimeno Saonstán
- D. Jaume Martínez Bonafé
- D. Ángel Ignacio Pérez Gómez
- D. Jurjo Torres Santomé
- D<sup>a</sup>. Nieves Blanco García

Va ser dirigida per:  
D. Francisco Beltrán Llavador

©Copyright: Servei de Publicacions  
Ana Isabel González Ramella

---

Depòsit legal:

I.S.B.N.:84-370-5960-7

Edita: Universitat de València  
Servei de Publicacions  
C/ Artes Gráficas, 13 bajo  
46010 València  
Spain  
Telèfon: 963864115

**UNIVERSITAT DE VALÈNCIA**  
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación  
Departamento de Didáctica y Organización  
Escolar



**PODER Y DISCURSOS EN LA  
CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LAS  
IDENTIDADES DOCENTES  
UNIVERSITARIAS**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Ana Isabel González Ramella

Dirigida por:

Dr. D. Francisco Beltrán Llavador

**ANA  
ISABEL  
GONZÁL  
EZ  
RAMELL  
A**

**TESIS  
DOCTOR  
AL**

**VALENCI  
A  
2002**

*Quiero incluir a todas las personas que forman parte de mi presente, pasado y futuro en la dedicatoria de este trabajo. No quiero dejar ningún nombre fuera y esto me obliga a hacer un agradecimiento general y al mismo tiempo particular a todos y cada uno de los miembros de mi familia, amigos y profesores con los que he tenido la dicha de compartir mi vida. Muchas gracias por su cariño, apoyo, alegría, motivación y enseñanzas. Me siento afortunada de disfrutar con ustedes mi cotidianeidad. De manera muy especial gracias “Lic” por tu compañía, apoyo y cariño.*

*Los quiero mucho, Anabel*

# Poder y discursos en la construcción social de las identidades docentes universitarias.

|  |            |
|--|------------|
| Introducción .....   | v          |
| <b>1. PODER, DISCURSO E IDENTIDAD: ALGUNOS REFERENTES TEÓRICOS .....</b>                                   | <b>1</b>   |
| 1.1 <i>La construcción social de la identidad del sujeto</i> .....   | 1          |
| 1.1.1 <i>La capacidad de desdoblamiento del ser humano</i> .....   | 1          |
| 1.1.2 <i>Interacción reflexiva entre el “yo” y el “mí”: una propuesta para lograr mayor libertad</i> ..... | 12         |
| 1.1.3 <i>La necesidad humana de pertenencia, unidad y reconocimiento mutuo y por los otros</i> .....       | 30         |
| 1.1.4 <i>Identidad y significación: de la sujeción a la emancipación en el proceso de reflexión</i> .....  | 58         |
| 1.2 <i>Relaciones de poder entre los discursos Instituido e Instituyente</i> .....                         | 91         |
| 1.2.1 <i>La normativa y la normalidad: dos formas distintas de disciplina</i> .....                        | 91         |
| 1.2.2 <i>Las prácticas normalizadas</i> .....  | 98         |
| 1.2.3 <i>El discurso dominante: referentes instituidos</i> .....   | 107        |
| 1.2.4 <i>El discurso instituyente</i> .....  | 117        |
| <b>2. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA Y ESTRUCTURA METODOLÓGICA .....</b>  | <b>127</b> |
| 2.1 <i>Esquema general de la estructura metodológica</i> .....   | 129        |
| 2.2 <i>La primera delimitación de la investigación</i> .....   | 130        |

|           |  |            |
|-----------|--|------------|
| 2.3       | <i>¿Cómo iniciar la investigación y desde qué perspectiva epistemológica?</i>  | 136        |
| 2.4       | <i>Segunda delimitación y elaboración de algunos referentes teóricos sobre: poder, discursos e identidad.</i>                  | 146        |
| 2.5       | <i>El trabajo de campo: rapport o toma de contacto con la institución, selección de la muestra y entrevista en profundidad</i> | 160        |
| 2.6       | <i>El regreso a la teoría: buscando fortalecer las unidades de análisis</i>  | 171        |
| 2.7       | <i>Análisis descriptivo y análisis Interpretativo: dos momentos de suma importancia</i>  | 174        |
| 2.8       | <i>Elaboración del reporte</i>   | 180        |
| <b>3.</b> | <b>EL CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA COMO CONTEXTO INSTITUCIONAL</b>            | <b>183</b> |
| 3.1.      | <i>La Universidad de Guadalajara (UdeG)</i>  | 183        |
| 3.1.1.    | <i>Breve recuento de su historia</i>   | 183        |
| 3.1.2.    | <i>De Facultades a Centros Universitarios</i>  | 191        |
| 3.1.3.    | <i>Acerca de su personalidad y estructura</i>  | 194        |
| 3.1.4.    | <i>El personal académico</i>   | 200        |
| 3.1.5.    | <i>La población estudiantil</i>  | 204        |
| 3.1.6.    | <i>Respecto a la investigación</i>   | 205        |
| 3.1.7.    | <i>Algunos datos sobre la infraestructura</i>  | 206        |
| 3.1.8.    | <i>El financiamiento</i>   | 207        |
| 3.1.9.    | <i>El Plan de Desarrollo Institucional 1999-2010</i>   | 208        |
| 3.2.      | <i>El Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS)</i>  | 214        |
| 3.2.1.    | <i>Antecedentes</i>  | 214        |

|   |            |
|---|------------|
| 3.2.2. <i>Acerca de su personalidad y estructura</i> .....  | 218        |
| 3.2.3. <i>La población estudiantil</i> .....  | 224        |
| 3.2.4. <i>Respecto a la investigación</i> .....   | 228        |
| 3.2.5. <i>Respecto a la extensión y vinculación</i> .....   | 229        |
| 3.2.6. <i>Algunos datos sobre la infraestructura</i> .....  | 230        |
| 3.2.7. <i>El financiamiento</i> .....   | 231        |
| <b>3.3. El Personal Académico del Centro Universitario de Ciencias de la Salud</b> .....                                | <b>232</b> |
| <b>3.4. El Programa de Desarrollo Curricular (PDC)</b> .....  | <b>237</b> |
| 3.4.1. <i>Etapas: planeación, fundamentación y diagnóstico</i> .....  | 242        |
| 3.4.2. <i>Etapas: construcción del perfil profesional y elaboración y operación de los nuevos currícula</i> .....       | 245        |
| 3.4.3. <i>El Área Básica Común</i> .....  | 252        |
| <b>4. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DISCURSOS DE REFERENCIA SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI</b> .....         | <b>261</b> |
| 4.1 <i>Introducción</i> .....   | 261        |
| 4.2 <i>El Discurso Oficial Externo (DOE)</i> .....  | 264        |
| 4.2.1 <i>Principales retos de las Instituciones de Educación Superior en un mundo globalizado.</i> .....                | 268        |
| 4.2.2 <i>Las propuestas de la UNESCO para la educación superior: pertinencia, calidad e internacionalización.</i> ..... | 274        |
| 4.2.3 <i>Las propuestas del BM para la educación superior: eficiencia, calidad y equidad.</i> .....                     | 287        |

|       |   |            |
|-------|---|------------|
| 4.2.4 | <i>Las propuestas del BID para la educación superior: equidad y subsidios públicos, incentivos, financiamiento, gobierno y mejoramiento de la calidad y el control.</i> | <b>293</b> |
| 4.2.5 | <i>Las propuestas de la OCDE para la educación superior: flexibilidad, pertinencia, calidad, personal académico y recursos financieros.</i>                             | <b>296</b> |
| 4.2.6 | <i>Las propuestas de la ANUIES para la educación superior: calidad, evaluación e innovación.</i>  | <b>300</b> |
| 4.2.7 | <i>El perfil PROMEP de la Secretaría de Educación Pública: cuerpos académicos de calidad internacional.</i>   | <b>314</b> |
| 4.2.8 | <i>El perfil docente pretendido desde el Discurso Oficial Externo: el docente como tutor.</i>   | <b>328</b> |
| 4.3   | <i>El Discurso Oficial Interno Instituido (DOI)</i>   | <b>339</b> |
| 4.4   | <i>El Discurso Oficial Interno Instituyente (DOIINST)</i>   | <b>345</b> |
| 4.4.1 | <i>Las Competencias Laborales como Discurso Orientador del Discurso Oficial Interno Instituyente del CUCS.</i>  | <b>350</b> |
| 4.4.2 | <i>Necesidades a satisfacer desde el Modelo de Competencias Laborales</i>   | <b>356</b> |
| 4.4.3 | <i>El Discurso Orientador del DOIINST: una propuesta dirigida a la educación tecnológica y a la capacitación.</i>   | <b>367</b> |
| 4.4.4 | <i>Relaciones de poder discursivas internas en el Discurso Orientador del DOIINST.</i>  | <b>378</b> |
| 4.4.5 | <i>Del enfoque de Competencias Laborales al modelo de Competencias Profesionales Integradas del CUCS.</i>   | <b>387</b> |
| 4.4.6 | <i>Perfil docente pretendido desde el Discurso Oficial Interno Instituyente</i>   | <b>417</b> |

|  |            |
|--|------------|
| 4.5 <i>El Discurso Docente (DD)</i> .....  | 421        |
| 4.5.1 <i>Las Necesidades que identifican los docentes</i> .....  | 431        |
| <b>5. ANÁLISIS INTERPRETATIVO: RELACIONES DE PODER ENTRE LOS DISCURSOS Y SUS IMPLICACIONES EN LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LAS IDENTIDADES DOCENTES</b> ..... | <b>445</b> |
| 5.1 <i>Introducción</i> .....  | 445        |
| 5.2 <i>Los Dispositivos de Poder utilizados por el DOE para instituirse en las subjetividades docentes universitarias.</i> .....                           | 453        |
| 5.3 <i>Las relaciones de poder entre DOE, DOII, DOIINST y las manifestaciones del Discurso Docente Emergente.</i> .....                                    | 468        |
| 5.4 <i>La Identidad Docente Emergente (IDE) y la acción de narrarse.</i> .....   | 483        |
| <b>6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.</b> .....  | <b>505</b> |
| <br>   |            |
| Anexos .....   | 533        |
| <i>Aspectos que se trabajaron en las entrevistas</i> .....   | 533        |
| <i>Guía de la entrevista</i> .....   | 534        |
| <i>Relación: información-preguntas en las entrevistas</i> .....  | 538        |
| <i>Entrevista al Doctor A</i> .....  | 540        |
| <br>   |            |
| Glosario .....   | 601        |
| <br>   |            |
| Bibliografía.....  | 607        |

## Introducción

La Introducción es la última parte que se realiza de un reporte de investigación, por lo que en ella puede reflejarse una mezcla paradójica entre dolor y placer. Introducir un trabajo de varios años genera una gran satisfacción por haber llegado a la meta, sin embargo, también resulta doloroso porque significa cerrar una bonita etapa de estudio y trabajo. Se activan recuerdos que rebasan toda descripción, como las *clases de Doctorado, las reuniones del Círculo de Estudios y del Grupo Red. Encuentros y desencuentros de grandes amigos y amigas* donde la distancia física se agranda y exige nuevas formas de relación y cercanía.

La investigación, desde mi particular punto de vista, tiene su mayor riqueza no en el final, sino en el proceso que permite adentrarse al tema, apasionarse por él, trabajarlo y finalmente concluirlo formalmente. Aunque parezca nuevamente paradójico, este trabajo es fin y principio; de él se desprenden otras preguntas, cuestionamientos, reflexiones que exigen nuevos procesos de indagación. Esto permite que sea el inicio de otras reflexiones.

Este espacio quiero dedicarlo a motivar al lector a introducirse en este montón de páginas que buscan reconstruir un proceso de investigación. Uno

quisiera incluir en él fragmentos vivos de los momentos de trabajo de campo con los docentes, quisiera que su lectura transportara a los lectores al dinamismo reflexivo sobre el tema, a las sesiones de trabajo con mi asesor Francisco Beltrán, que lograra apasionarlo, que permitiera leer entre líneas, imaginar el proceso, agregar preguntas, cuestionamientos. Esto me lleva a hacer una invitación a la creatividad e imaginación del lector, para que en cada espacio logre visualizar procesos, trabajo con los docentes, asesorías, sentimientos; asimismo, que reconstruya el texto, que lo enriquezca, que lo cuestione. Se pretende que el lector tenga una relación dinámica con el texto que aquí presento para lograr una lectura más enriquecedora.

Este trabajo da cuenta del proceso de indagación sobre *la relación entre poder, discursos e identidad en el proceso de construcción social de las identidades docentes universitarias*. Se decidió realizar el trabajo de campo de esta investigación en una universidad mexicana porque es el país donde pretendo proyectarme como profesionista de la educación y porque permite dar un aporte más contextual y específico a una de las instituciones educativas en donde he laborado.

La estructura de este reporte de investigación está pensada de manera que el lector se vaya introduciendo al tema y profundizando conforme avanza la lectura, que vaya reconstruyendo, en la medida de lo posible, cómo se llevó a cabo esta investigación. Parto del supuesto que

---

para el lector será más fácil e interesante ir recorriendo en orden los distintos espacios que aquí se presentan, intentando por mi parte atraer su atención en cada uno de ellos.

El primer capítulo presenta algunos referentes teóricos que fui elaborando a lo largo de este proceso de investigación. Los tres principales constructos son: *poder*, *identidad* y *discurso*; este recorrido teórico permite evidenciar desde dónde me posiciono, no metodológicamente, ni contextualmente, sino teóricamente para dar forma a este proyecto. El recorrido es interesante y de su lectura surgen nuevos cuestionamientos que rebasan la investigación pero que invitan al lector a seguir profundizando sobre estos temas.

La metodología y delimitación de la investigación he decidido ponerlas en segundo lugar, porque en ellas doy cuenta del camino que he recorrido a lo largo de estos años de trabajo. Intento poner en evidencia los momentos por los que he pasado, las preguntas que han surgido, los pasos que me han permitido avanzar, así como algunas limitantes. Presento también cómo fue madurando mi relación con el tema, lo cual me parece fascinante ahora que lo veo con cierta distancia.

En el tercer capítulo hago un acercamiento a la Institución en donde se realizó esta investigación, el Centro Universitario de Ciencias de la Salud

de la Universidad de Guadalajara, con la finalidad de que el lector la conozca de manera general pero con un nivel de especificidad tal que obtenga los elementos necesarios para una lectura más profunda de los siguientes espacios. La vivencia de la estancia en la Institución es imposible transmitirla tal cual, me quedo con muchas imágenes, sonidos, silencios, riquezas, dudas, angustias que posiblemente se corporizarán en otros espacios y momentos. El retrato que he construido de la Institución ha sido delimitado de acuerdo a la información que he creído prudente presentar para efectos de este reporte.

La primera parte de resultados se presenta en el apartado de análisis descriptivo, capítulo cuarto, en donde es evidentemente necesario la lectura de los apartados anteriores. El análisis de los discursos que intervienen en la construcción de la identidad docente universitaria ocupa un lugar importante en esta investigación. Su exhaustividad hizo necesario incluir un apartado en donde se explicitara el contenido discursivo de cada uno de ellos, profundizando principalmente en los discursos de la innovación (DOIINST) y el discurso que surge de las organizaciones que tienen relación con la Educación Superior (DOE).

La segunda parte de los resultados corresponde al análisis interpretativo, capítulo quinto, el cual se obtiene de la conjunción de todo el trabajo antes realizado: el análisis del trabajo de campo, el análisis de los

discursos que intervienen en la construcción social de la identidad docente, los referentes teóricos con sus respectivas unidades de análisis y las unidades de análisis que surgieron del análisis descriptivo e interpretativo de los discursos. Este trabajo permitió identificar un discurso que emerge de los docentes (DDE), que tiene un potencial enorme y que al confundirse como formas de resistencia al cambio, es desaprovechado por parte de la Institución y de los mismos docentes.

Estas páginas están llenas de información y preguntas que invitan a nuevos trabajos de investigación por lo que termino con una especie de conclusión, que abre un espacio para evidenciar los aportes de la investigación y las preguntas que se dejan sobre el tintero.

Para apoyar al lector en su introducción a un contexto que posiblemente no le es familiar y conociendo la constante utilización de siglas en México, incluyo un Glosario de Siglas que se encuentra en la parte final y que puede ser consultado en cualquier momento de la lectura de este trabajo.

Los anexos están conformados principalmente por los instrumentos de apoyo para el trabajo de campo, incluyendo también una entrevista transcrita completa que considero importante para que el lector conozca más de cerca

el trabajo que se realizó con los docentes para obtener lo que denominé Discurso Docente (DD).

Pongo en sus manos este documento que espero sea de interés para todos ustedes y que pueda convertirse en un espacio para nuevos trabajos, construcciones, discusiones, encuentros. Me pongo a sus órdenes en el correo electrónico [anabelglezram@yahoo.com.mx](mailto:anabelglezram@yahoo.com.mx), para lograr este diálogo y vencer las distancias.

---

# 1. Poder, discurso e identidad: algunos referentes teóricos.

## 1.1 La construcción social de la identidad del sujeto

*“La actitud más importante que se puede formar es la de desear seguir aprendiendo”.*

*(DEWEY; 1967:54)*

### 1.1.1 La capacidad de desdoblamiento del ser humano.

El ser humano toma conciencia de sí mismo a través de su relación con *los otros*, esta toma de conciencia forma parte de su condición humana, es lo que lo diferencia de los otros seres vivos. La toma de conciencia implica salirse de sí mismo y verse, objetivarse, hacerse objeto de su reflexión, es decir, tener la **capacidad de desdoblamiento**. Porque el hombre, podría decirse, es un animal capaz de autointerpretarse, de mirarse a sí mismo como mira a *los otros*. Sin *los otros* la mirada de uno mismo no podría ser posible.

La presencia de *los otros* es indispensable en el acto del desdoblamiento, el ser humano no puede tomar conciencia de sí sin la presencia de *los otros*, de la sociedad, ya que no puede saber quién es sin recurrir a quiénes son *los otros*. Pensar la identidad nos lleva a indagar

necesariamente sobre la condición social del hombre, el hombre en relación a *los otros*, y nos lanza a reflexionar sobre el *nosotros* como categoría identitaria, en donde los individuos se identifican, y a reflexionar sobre *los otros* que es donde los individuos se diferencian. También pensar la identidad nos permite seguir la pista de cómo la identidad (*self- mí mismo*) se construye. Ante esto resulta ineludible enfrentarse a las preguntas: ¿quién soy?, ¿quién soy en relación a *los otros*? ¿a qué “nosotros” pertenezco?. Es un hecho que la pregunta ¿quién soy?, no puede trabajarse de manera separada de la sociedad, porque el *yo* no puede ser concebido sin otros, sin *los otros*, sin mecanismos o referentes de identidad como el “nosotros” y de diferencia como *los otros*; soy quien no soy, soy a diferencia de lo que son *los otros*, en un proceso continuo de inclusión/exclusión. Soy hombre no mujer, soy médico no odontólogo, soy soltero no casado, soy mexicano no argelino.

Ubicamos entonces dos puntos claves, por un lado, como se comentó, es precisamente la **capacidad de desdoblamiento** lo que nos distingue de otros seres vivos, es nuestro rasgo distintivo como humanos. Y por otro lado, el *yo* no puede ser constituido de manera independiente a la sociedad. Actualmente estas consideraciones no son materia de discusión sociológica y psicológica dentro del tema de identidad, se consideran puntos de consenso, de encuentro teórico. Pero ¿cuáles son las implicaciones de esta

---

capacidad?, ¿qué permite esta capacidad de verme a mí mismo?, ¿es una capacidad que se aprende?, si es así ¿cómo se aprende?.

La capacidad del ser humano de preguntarse ¿quién soy?, nos permite encaminarnos o, por lo menos, iniciar el abordaje al tema de la identidad, partiendo de la certeza de que en cualquier marco teórico que nos movamos actualmente, vamos a coincidir en que el ser humano puede convertirse en *objeto de sí mismo*, que puede responder esa pregunta, que tiene la capacidad de salirse de sí, de verse desde fuera, es decir, de reflexionar sobre sí mismo, sobre su hacer, sobre su pensar y sobre su sentir, tiene la **capacidad de desdoblamiento**.

Para reflexionar sobre estos y otros aspectos, es importante señalar que el tema de la identidad ha sido trabajado de manera constante desde diferentes disciplinas y con diferentes puntos de interés, ya que la dinámica individuo-sociedad despierta cuestionamientos en diversos planos.

Este espacio no tiene la finalidad de presentar un ensayo filosófico sobre el tema de la identidad como constructo central, ni tampoco relacionado con temas como el nacionalismo, tema recurrente en la bibliografía de la actualidad. Nos interesa la identidad en relación con los discursos y el poder, todos ellos en el proceso de construcción social de las identidades docentes. Profundizar sobre el tema de la identidad en su

totalidad desbordaría el estudio y perdería su dirección, es por esto que este espacio pretende ser un marco de referencia que nos permita ubicarnos y tener los elementos necesarios para hacer la relación identidades docentes-relaciones de poder- discursos, para objeto de esta investigación.

La reflexión sobre el tema de la identidad ha sido trabajada con ritmo creciente, *grosso modo*, a partir de la segunda mitad de los años sesentas, manifestándose como un fuerte y creciente interés en la cuestión de la identidad como una vía de análisis teórico y de investigación. En este sentido nos interesa en un primer momento ubicar, ¿desde dónde nos sentimos cómodos para trabajar el tema de la identidad?.

Empecemos por señalar que las líneas teóricas más importantes en sociología que tratan el tema de la identidad son esencialmente el funcionalismo, el interaccionismo simbólico y la fenomenología social. Sin embargo, los campos de análisis en este sentido han sido amplios (SCIOLLA;1983).

La identidad tiene que ver con la relación individuo-sociedad (micro-macro), y esta relación se marcó como uno de los principales problemas de la psicología social. Por un lado Durkheim acentuaba la importancia de la sociedad, diferenciándola incluso de los sujetos que la forman; por otro lado, Tarde señalaba que lo importante son los individuos, los cuales son los

---

únicos reales. La relación individuo-sociedad continuó siendo un problema fundamental tanto para la sociología, como para la psicología social, ya que era vista de manera dicotómica entre un objetivismo estructural y un subjetivismo individualizante. Esto se manifestaba así hasta que George Mead, pensador a fin al pensamiento psico-sociológico norteamericano denominado interaccionismo simbólico, se interesó de manera profunda en terminar con esta visión dicotómica.

La visión dicotómica de la relación individuo-sociedad también se clasifica en dos teorías: la teoría contractual y la teoría orgánica. La primera hace énfasis en el papel del individuo, al cual se le considera como un *sí mismo* desarrollado que hasta que adquiere un estado de maduración es cuando decide agruparse o asociarse con otros individuos; en la segunda, la teoría orgánica, se enfatiza lo social, negando la posibilidad de que un ser humano pueda vivir fuera de la sociedad, dicho con otras palabras, que pueda vivir sin otros individuos.

La sociedad no es una entidad objetiva, con cualidades propias independientes de los que la conforman, de las acciones de los sujetos, sino al contrario, la sociedad y el individuo guardan una relación dialéctica, por lo tanto modificable, dinámica, en continua construcción y redefinición mutua. Esto se opone a las visiones estructuralistas y objetivistas de la sociedad,

que asumen una relación unidireccional entre la estructura pre-establecida y las acciones de los sujetos.

La postura del interaccionismo simbólico parte del supuesto de que sujetos y sociedad guardan una relación dialéctica, por lo tanto no se identifica con las posturas estructuralistas y objetivistas antes mencionadas, sino que por el contrario, pretende romper con esa visión:

*“La teoría definida por Mead es la interaccional, la cual sostiene la interacción recíproca entre la sociedad y el sí-mismo: ni la sociedad humana podría existir sin mentes y sí-mismos, ni las mentes y selves podrían surgir sin la sociedad humana”. (ÚRIZ; 1993:147).*

La obra de Mead da un impulso definitivo al desarrollo de la psicología social, ya que significó una síntesis que superó el abismo sobre la relación individuo-sociedad. Este autor no sólo afirma que el hombre es un ser sociable, sino que necesita de los demás para alcanzar su propia autoconciencia. Esta necesidad de *los otros* llega hasta el punto de que la perspectiva social antecede, temporalmente, el surgimiento de la propia autoconciencia y del yo. Es decir, existe el mundo social antes de que nosotros seamos concientes de nuestra existencia<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Este postulado ha sido uno de los puntos más polémicos y criticados de la teoría de Mead.

---

Los dos aportes principales de la teoría expuesta por George Mead son: *el intento de resolver la dicotomía individuo-sociedad desde una causalidad recíproca y dialéctica; y por otro lado, pero no separado de, señalar que lo social antecede al surgimiento de la propia autoconciencia.*

Por tanto, el interaccionismo simbólico, en concreto la teoría de Mead, se plantea el objetivo de terminar con la dicotomía individuo-sociedad, partiendo, desde un pensamiento muy cercano con Aristóteles, de considerar al hombre como un ser social por naturaleza. En este caso se afirma que el hombre no sólo es social, sino que "es" a partir de su sociabilidad, es decir, no puede alcanzar su autoconciencia y su yo sin la antesala de lo social. La sociedad presupone la interacción entre sus miembros, es decir, una sociedad precisamente consiste en individuos en interacción. *La identidad por lo tanto no es una propiedad intrínseca del sujeto, sino que es intersubjetiva y relacional, en otras palabras, la identidad se construye en las relaciones con los otros.*

Esta dialéctica de la sociedad-individuo también es afirmada por los autores Berger y Luckman quienes manifiestan que la sociedad existe sólo en cuanto los individuos tienen conciencia de ella y, a su vez, la conciencia individual se determina socialmente.

También Schulz nos comenta cómo el ser humano es sujeto cuando es consciente de su ser, es decir, tiene la capacidad de verse a sí mismo, de objetivarse, y esta capacidad que hemos denominado de desdoblamiento, como ya se comentó, es parte de su condición humana:

*“El yo consciente es portador de sus vivencias y al mismo tiempo condición de posibilidad de que el hombre viva a sí mismo como sujeto. Sólo el yo consciente hace comprensible el ser consciente de su ser y actuar que es característico del hombre y prueba que su naturaleza anímico-corpórea le pertenece” (SCHULZ; 1998:814)*

Entre el ser humano y su contexto se establece una interacción recíproca: el sujeto influye sobre su entorno y éste afecta también al sujeto. Es un hecho que entre diversos autores y diversas corrientes teóricas existen dos puntos de convergencia:

*“La identidad implica un despegarse de la experiencia inmediata y la distinción con respecto al organismo físico; dicho de otro modo, implica la capacidad compleja del ser humano de auto-observación y de auto-reflexión que se desarrolla a través de la utilización de sistemas de símbolos significativos...La identidad no es una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter inter-subjetivo y relacional. Esto significa que es el resultado de un proceso social en el sentido de que surge y se desarrolla en la interacción cotidiana con los otros. El individuo se reconoce a sí mismo sólo reconociéndose en el otro”. (SCIOLLA; 1983:23)*

---

Partiendo desde estos dos supuestos básicos trabajaremos con mayor profundidad cómo se justifica esta visión dialéctica, no dicotómica, entre la sociedad y el individuo para trabajar nuestro foco de interés: *poder y discurso en la construcción social de las identidades docentes*. Para este fin ya tenemos importantes avances, ya sabemos que las identidades no son fijas, se construyen, y que esta construcción no se da de manera aislada, sino colectivamente, con *los otros*, en sociedad. Es por esto que es importante señalar, a modo de resumen, que el ser humano tiene la *capacidad de desdoblamiento*, que esta capacidad requiere de la sociedad, que el ser humano no construye su identidad de manera aislada, que la identidad está en movimiento, no es única y estática, que precisamente es en la relación con *los otros* donde se construye, es decir, la identidad es una construcción social. Reconocer la identidad como un proceso de construcción social nos lleva a afirmar, que los seres humanos somos capaces de reflexionar sobre nuestro actuar, pensar y sentir en relación al mundo que nos rodea, y sobre todo que tenemos la posibilidad de modificar precisamente nuestro actuar, sentir, pensar y de transformar nuestra realidad, de darle otra forma.

El ser humano tiene un *sí mismo* a diferencia de otros seres vivos, pero ¿qué implica esto?. Por mencionar en este momento algunas cosas, se podría señalar que el ser humano puede interactuar consigo mismo, que esto le permite ser objeto de reflexión, de su propia reflexión, también implica que

el ser humano es consciente de sus acciones y por lo tanto tiene responsabilidad sobre ellas. Si un perro es entrenado para matar y se le ha condicionado para matar al agresor identificado en su entrenamiento como un sujeto armado, es decir, con prototipos de armas, y un día se escapa de su amo precipitadamente en un parque al ver un hombre ciego que va caminando con un objeto que él identifica como una arma y lo mata, el perro no es responsable del acto, no será juzgado, ya que no es capaz de identificar la diferencia que tiene la situación, no tiene la capacidad de reflexionar sobre su acto, de salirse de sí mismo y verse como otro, de evaluarse, analizarse, auto-controlarse. La comunidad canina no evaluará ni juzgará su actuar.

El ser humano en cambio, puede observar y observarse, evaluar y evaluarse, pero también modificar la acción de acuerdo al resultado de estos procesos. Es responsable de su actuar y está condicionado por normas explícitas y normas implícitas, esto lo iremos trabajando a lo largo de este escrito, sin embargo, cabe aquí preguntarnos: ¿a partir de dónde evaluar mi acción?, ¿cuáles son nuestros referentes?, ¿son diferentes estos referentes?, ¿de dónde surgen?, ¿quién los establece?, ¿cómo se establecen?, ¿son comunes a todos los seres humanos?, ¿qué nos permite ser diferentes y/o ser iguales?, ¿por qué tomamos cada uno o por grupos posiciones concretas ante algún suceso?.

---

Vamos a reflexionar en el siguiente espacio sobre la pregunta: ¿es posible una convivencia con ciertos patrones comunes pero al mismo tiempo con la posibilidad de ser diferentes?. Desde ella creo que podemos adentrarnos en otras preguntas que nos permitan profundizar éstos y otros temas. Resulta interesante reflexionar en el binomio individuo-sociedad desde esta pregunta, ya que estamos siguiendo la pista de aquello que nos une, de aquel mundo que nos da seguridad, que nos hace pertenecer a diversos grupos de referencia, primeramente la familia y posteriormente otros grupos de pertenencia y/o referencia.

He señalado la importancia del binomio individuo-sociedad, pero sobre todo vista dialécticamente, pero ¿cómo se constituye esta vinculación?. Se decía anteriormente que *la sociedad influye en los sujetos y que los sujetos a su vez influyen en la sociedad*, por lo tanto cabe la pregunta: ¿cómo se dan estas influencias mutuas?. A continuación se trabajará el concepto del *sí mismo* como una vía para ver estas mutuas influencias, pero este asunto requiere de una explicación que se desarrollará a lo largo de esta construcción de referentes, ya que permite ver, precisamente, nuestro foco de interés: poder y discurso en la construcción social de las identidades docentes.

### 1.1.2 Interacción reflexiva entre el yo y el *mí*: una propuesta para lograr mayor libertad.

*"El <yo> es el innovador, la fuente de nuevas ideas y de energía para iniciar el cambio social".*

(MEAD; 1934:10)

El ser humano es un ser social, no puede desarrollarse fuera de un contexto social. La identidad (*el sí mismo*) se construye socialmente, existe una relación dialéctica entre individuo y sociedad, ambos se influyen. La estructura social depende de los individuos y los individuos dependen de la estructura social. La vida grupal presupone la interacción de los sujetos, una sociedad se constituye precisamente de los individuos que la componen.

El *sí mismo* podemos asociarlo a la auto-imagen y por consiguiente a la identidad, es el *self*, es la persona. Si retomamos la idea de auto-imagen, podemos ubicar que la metáfora del espejo nos permite reflexionar sobre este acto de *desdoblarse*, ya que interviene en ella el verbo "ver", "verse a uno mismo", y gracias a esta metáfora queda clara la necesidad de salirse de uno mismo y verse como otro. La imagen reflejada en el espejo permite ese distanciamiento del Yo, permite verse desde afuera, preguntarse, ¿cómo me veo?, ¿cómo me ven los demás?. El estar afuera de mí mismo, me permite

ser objeto de reflexión, de mi propia reflexión. El espejo permite ver mi imagen exteriorizada, porque veo desde mi *Yo reflejado*, esto ya es una relación, un diálogo entre "...el yo que se mira y el yo que se ve..." (LARROSA; 1995:299), me convierto "en otro" para verme a mí mismo, para dialogarme. No entraré en este momento a explicitar de manera profunda, si el reflejo que veo de mí es mi *Yo tal cual*, o si el espejo es un instrumento imperfecto y solamente veo una aproximación de mi *Yo*. Entrar en este tema sería desviarnos del cometido por el momento, pero sí es importante señalar que el espejo es una construcción humana, siguiendo la metáfora, con límites, con imperfecciones. En esta relación con el espejo también hay constructos sociales que me permiten ver solamente aquello que se puede ver, aquello que socialmente está construido como significados y significantes discursivos, esto ya lo veremos más adelante.

Lo que si está claro es que el encuentro con el *sí mismo* es un proceso de reflexión por el cual se lleva a cabo el auto-conocimiento, es decir, la *capacidad de desdoblamiento* requiere de un proceso de reflexión. Acudamos a las raíces etimológicas para ver la relación entre reflexión, autoconocimiento y el acto de mirarse:

*"Si consideramos la etimología de <reflexión> en el uso del verbo latino re-flectere, ...Re-flectere significa <virar> o <dar la vuelta>, <volver hacia atrás> y, también tiene explícitas connotaciones ópticas en tanto que designa la acción mediante la que las*

*superficies bruñidas hacen dar la vuelta a la luz...El autoconocimiento, pues, aparece como algo análogo a la percepción que uno tiene de su propia imagen en tanto que puede recibir la luz que ha sido arrojada hacia atrás por un espejo". (LARROSA; 1995:294)*

La capacidad de ser objeto para sí mismo, de mirarse, de reflejarse, no es el resultado de una experiencia inmediata y directa, implica *tomar distancia* con respecto a la inmediatez de la experiencia, lo que para Dewey sería *pararse a pensar*. Reflexionar es hacer un alto, es separarme de mí, reflejarme, hacerme objeto de mi reflexión, pararme, detenerme, suspenderme.

Pero, ¿cómo se logra desarrollar esta **capacidad de desdoblamiento**, este **mirarse en el espejo**? Los niños crecen en un mundo compuesto por significados sociales compartidos, Mead diría que pre-existentes. En este proceso de convivencia, de crecimiento en el mundo, el niño *"Toma las actitudes de los otros como guías y normas duraderas, como parte de su propia personalidad"*. (MEAD; 1934: 4).

El niño va creciendo en un mundo lleno de significados compartidos socialmente, y él va aprendiendo a compartir los significados que tienen las cosas para el grupo social donde se desenvuelve. Poco a poco el niño se irá considerando como objeto de sí mismo, es decir, se evaluará y controlará en relación o de la misma manera que él evalúa y controla a *los otros*, y es

importante señalar que para hacer esto, el niño lo hace desde el punto de vista de otra persona, adquiriendo o adoptando un rol, es decir, *"El sí-mismo se adquiere, por tanto, mediante la adopción de roles, interpretando las respuestas que los demás tienen hacia uno mismo y formando así nuestro propio autoconcepto"* (ÚRIZ; 1993:170).

El *sí mismo* constituye la diferencia de los seres humanos con otros seres vivos, como ya se ha mencionado reiteradamente, y se va construyendo en la interacción social. La *capacidad de desdoblarse*, es una acción que requiere de la sociedad porque se construye en relación a la interpretación de las respuestas que los otros tienen ante los sucesos, por lo tanto, la identidad se construye socialmente, es decir, la relación individuo-sociedad es dialéctica, no dicotómica. Asimismo, la construcción del *sí mismo* requiere de un proceso de reflexión sobre sí mismo tomando distancia, reflejándose, parándose a pensar.

*"...<lo que yo soy> no está tan a mi alcance. Para que así ocurra se requiere que me detenga, que interrumpa la espontaneidad continua de mi experiencia y retrotraiga deliberadamente mi atención sobre mí mismo. Más aún, esa reflexión sobre mí mismo es ocasionada típicamente por la actitud hacia mí que demuestra <el otro>. Es típicamente una respuesta de <espejo> a las actitudes del otro". (BERGER;LUCKMANN; 1999:48)*

Si tomamos en cuenta lo anterior podemos asegurar que el *sí mismo*, es decir nuestra identidad, es producto de la comunicación e interacción

social, no surge de una autoconciencia aislada. La interacción simbólica en la que participamos los seres humanos nos permite tener una experiencia personal en relación con otros semejantes. Es un hecho que tomamos roles de los otros, que tomamos las respuestas de los otros hacia uno mismo para ir formando nuestro autoconcepto. A este proceso, Mead lo llama el *role-taking*, es decir, salirse de uno mismo y tomar el rol de otro (desde fuera), para hacerse objeto de su propia reflexión. Estamos hablando de dos capacidades, una la de contemplarse desde fuera, es decir la *capacidad de desdoblamiento*, y otra que se presupone de la anterior, *la capacidad de asumir el rol de otros (role taking)*. A este respecto Mead comenta:

*“Conforme aprende a controlar su conducta a la luz de las actitudes de otro individuo ya sea respecto a esa conducta o hacia el medio ambiente, se puede decir que el individuo está aprendiendo a asumir el papel del otro. Se responde a sí mismo y al mundo según cree que los otros responderían. La capacidad para ponerse uno en el lugar del otro surge sólo con la madurez y durante el proceso de interacción social y comunicación”. (MEAD; 1934:7)*

Aquí es importante señalar que no estamos hablando de una conducta dirigida por normas explícitas, sino de aquellas maneras habituales de comportarse que nos identifican, que nos relacionan con un conjunto, que nos hacen sentirnos parte de un *nosotros*, de un colectivo. Detrás de este *role taking* subyace la idea de que existen significados compartidos por un grupo, gracias a los cuales el sujeto puede tomar el rol de los otros y tomar

---

sentido de estas formas de actuar, es decir, que le signifiquen, que lo hagan sentirse parte de un grupo, identificado. Es por esto que el *sí mismo* es el producto de la comunicación y de la interacción social.

Siguiendo con la lógica de reflexión desde el Interaccionismo Simbólico tocaría preguntarnos ¿qué es ese conjunto de significaciones colectivas?, ¿cómo se aprenden?, ¿son únicas y definatorias?, ¿por qué los individuos no somos iguales a pesar de este grupo de representaciones y significados compartidos?, ¿qué nos hace ser diferentes y al mismo tiempo sentirnos identificados?, ¿estamos determinados por nuestra historia?. Podría seguir haciendo preguntas, sin embargo, lo más importante en este espacio son las posibles explicaciones a las mismas.

Empezaré por aclarar que las preguntas serán trabajadas a lo largo del ensayo y por cuestión de orden, en este espacio me enfocaré en una distinción que hace Mead respecto a la composición del *sí mismo*, que nos permitirá dar un salto más en el análisis del tema de la identidad. Como se mencionó anteriormente el *sí mismo*, *el self* es el producto de la comunicación y de la interacción social, pero ¿cómo resuelve Mead el tema de la singularidad, del cambio, de lo indeterminado?. A pesar de que ha sido criticada la explicación que ha dado Mead al cambio social, pretendo partir precisamente de ese espacio para posteriormente enriquecerlo con otras explicaciones teóricas que me parecen importantes. Desde mi punto de vista

la explicación que da Mead sobre el *sí mismo* es un buen punto de partida. Me interesa de particular manera evidenciar la dinámica entre la determinación y la indeterminación social, es decir, que el ser humano se mueve, precisamente, entre procesos de determinación/indeterminación, procesos de inclusión/exclusión, elementos de permanencia pero también de cambio. Es por esto que trabajaré desde la diferenciación que hace Mead entre el *yo* y el *mí*, porque la considero buena para ejemplificar y servir como puente para otras reflexiones, es decir, con muchas potencialidades para el objetivo de este trabajo.

La *capacidad de desdoblarse* y el *role taking* constituyen precisamente el *sí mismo*, es decir, el *sí mismo* precisa que el sujeto se convierta en objeto para sí mismo, que tenga la capacidad de contemplarse desde fuera, que como ya hemos visto, esto presupone que tenga la capacidad de asumir el rol de otros, de ponerse en el lugar del otro y adoptar su perspectiva.

El *sí mismo* procesa lo que la persona hace, lo que los otros hacen, es la base del autocontrol, ya que es desde donde el individuo se ve a sí mismo, se evalúa. En este sentido vienen algunas preguntas orientadoras: ¿desde dónde se evalúan los seres humanos?, ¿cuáles son los parámetros?, ¿cómo se evalúan?, ¿toda conducta está condicionada por esos parámetros?, ¿hay conductas espontáneas?

Para Mead el surgimiento de la identidad se desarrolla después de lo que denomina una interacción rudimentaria y del surgimiento de la mente. Nosotros nos detendremos en la tercera fase del desarrollo del *sí mismo*, el surgimiento de la autoconciencia.

Con el interés sólo de ubicar la diferencia que hace Mead sobre mente y *sí mismo*, diré resumidamente que la mente o conciencia la define como la privada o subjetiva cualidad de los caracteres de los objetos, mientras que el *sí mismo* lo define como una organización de la experiencia social, cuya principal característica es la capacidad de ser objeto para sí mismo, es decir, lo que nosotros hemos denominado aquí la *capacidad de desdoblamiento*. No es difícil seguir la línea de por qué profundizamos en la última etapa del desarrollo del *sí mismo*.

*"La persona es la organización en una unidad, la referencia a un self (sí mismo, yo) de las actitudes y las conductas inteligentes del espíritu y del cuerpo en general. El espíritu (mente) nace con la comunidad de significados de los gestos, comunidad con la que éstos se transforman en símbolos significantes; la persona (self) se constituye con el saber de esa comunidad de símbolos, y es conciencia de sí en cuanto conciencia de los otros, conciencia de la unidad del espíritu consigo mismo y de su comunidad con los otros espíritus". (Mead citado en: URÍZ, P.; 1993: 139-140)*

El *sí mismo*, la persona, el *self*, la identidad se constituye con el saber de una comunidad de símbolos significantes y tiene conciencia de sí en la medida en que es conciente de *los otros*, tiene conciencia de la unidad

consigo mismo y con *los otros*, tiene conciencia de un nosotros y de *los otros*.

Uno de los principales medios por los que el individuo construye su autoconciencia es el lenguaje, es a través de la interacción social y del lenguaje que se construye el *sí mismo*, porque tanto en la *capacidad de desdoblamiento* como en el *role taking*, el ser humano se comunica e interrelaciona. El lenguaje será trabajado en profundidad cuando nos acerquemos a las preguntas referentes a los significados compartidos, a los significados como referentes comunes, socialmente reconocidos de forma compartida, para identificar posteriormente quién tiene la autoridad para imponer lo que es socialmente aceptado como verdad; y a través de qué mecanismos y procesos las definiciones de la realidad alcanzan ese estatuto de verdad socialmente compartida, es decir, los significados considerados como naturales, como verdaderos, como oficiales. (PÉREZ-AGOTE;1986)

El *sí mismo* para Mead se compone de una doble naturaleza: el *yo* y el *mí*. Veámoslo desde la temprana edad: el niño va aprendiendo conductas recurrentes que le hacen percibir las como naturales, por ejemplo, observa la manera en que su padre se sienta en la silla del comedor, se acomoda con ciertos movimientos, dice “provecho”, y todos los comensales empiezan a utilizar los cubiertos para comer, primero la sopa, después el plato fuerte y finalmente algo dulce. Algunas conductas del padre, al igual que los otros

---

comensales son recurrentes, y el niño va aprehendiendo esas conductas. El niño posteriormente juega con su hermana mayor a las "comiditas", "al juego de té" y repite el orden de los alimentos, el orden de los comensales, las palabras claves o recurrentes en este acto social. Posteriormente el niño va a comer a casa de sus vecinos e identifica elementos recurrentes, comunes, repetitivos, generales en el mundo, en el contexto donde él se desarrolla. Estas conductas no las cuestiona mientras, precisamente, se siguen manteniendo como comunes. En otro momento, si su hermana mayor se casa y lleva a su esposo a comer, esto será una situación problemática, ya que sólo hay 4 sillas para la mesa del comedor y no tiene todavía un lugar asignado, pero conforme se resuelva esto se instalarán nuevas conductas recurrentes y lo más interesante, significaciones al respecto, que ordenarán nuevamente ese acto social dentro de cierta estructura.

Estas acciones, sus representaciones y su significación se constituyen como "*el otro generalizado*", concepto acuñado por Mead, que nos servirá como puente para analizar de manera más amplia, y con acciones más complejas, ¿qué nos hace actuar como actuamos?, ¿cómo se construyen las significaciones comunes, "*el otro generalizado*"?, ¿qué implicaciones tiene para el control social de una comunidad?.

El *sí mismo* está constituido por "*el otro generalizado*", por esas formas recurrentes establecidas de relacionarse con el mundo al que se

pertenece. La apropiación de los roles recurrentes en su contexto (*role taking*) requieren de la presencia de símbolos significantes, gracias a los cuales el individuo va aprendiendo y tomando el rol de los otros, aprendiendo a ser un comensal, por seguir con el ejemplo antes citado, se va socializando.

*“...el niño es iniciado en un mundo de significados sociales compartidos; comparte los significados que los objetos tienen para su grupo social” (MEAD; 1934: 5) “(el niño) Toma las actitudes de los otros como guías y normas duraderas, como parte de su propia personalidad”. (MEAD; 1934: 4)*

El *sí mismo* está conformado por la adopción de roles que permiten la interpretación de las respuestas que los demás tienen hacia él y hacia el contexto, y de los significados compartidos. El ser humano aprende a controlar su conducta conforme a la luz de las actitudes de *los otros* individuos hacia esa conducta o hacia el medio donde la desarrolla. El *sí mismo* permite evaluar y controlar las acciones del sujeto, de la misma manera en la que él lo hace de los otros, esto corresponde al autocontrol. Pero esto nos llevaría a pensar que aprendemos por imitación y que nos comportamos de manera igual a la que lo hacen los otros, ¿cómo resuelve esta determinación social Mead?

El *sí mismo* para Mead está conformado del *yo* y el *mí*, y es precisamente, desde mi perspectiva, el punto donde se explicita de manera

clara la dialéctica entre el individuo y la sociedad. Incluyo una cita que hace alusión al pensamiento de Mead porque me parece muy clara:

*"...el <me> (mi) como producto de la asimilación social y el <yo> como algo individual, innovador, espontáneo. Este <yo> salvaría la posible determinación social." (ÚRIZ; 1993:109)*

Si pensáramos en la determinación total de los sujetos, estaríamos también aludiendo a acciones determinadas totalmente, es decir, que nos comportaríamos de igual manera y seríamos iguales, no sería necesario el proceso de identificación, de exclusión/inclusión. Claro está, es un absurdo. Pero a partir de ahí podemos reflexionar siguiendo la línea de Mead, ¿qué me hace comportarme de manera semejante a mi grupo identitario y qué hace la diferencia?. El concepto del <yo> viene a salvar de alguna manera esta disyuntiva, porque para Mead *"...el individuo nunca puede predecir precisamente cuál será su reacción en una situación dada"* (1934:9) *"El <yo> es el innovador, la fuente de nuevas ideas y de energía para iniciar el cambio social"*. (1934:10)

En este sentido es lógico preguntarse ¿cómo se conforma el *mí* y cómo, ante esto, se mantiene un *yo*?. Este es uno de los temas vertebrales de este ensayo, ya que nos interesa de particular manera ¿cómo se construye el *mí* y se relaciona con el *yo*?. Ya tenemos algunas pistas, sabemos que el lenguaje y las interacciones sociales juegan un papel determinante en este proceso, sin embargo ¿cómo este *mí* se mantiene?,

¿qué dicen otros autores a este respecto?, ¿qué nos permite contar con un *yo*? Me parece que ya se puede ver por qué utilizamos esta distinción de Mead como trampolín para otras reflexiones y análisis. Esta distinción ha sido criticada, principalmente porque no clarifica muy bien aspectos como el cambio social, sin embargo, este vacío nos da la posibilidad, precisamente, de recurrir a otras construcciones, otras explicaciones.

Podemos hacer muchas relaciones con estos conceptos, por un lado podemos decir que el *yo* es controlado por el *mí*, que el control social transformado en autocontrol está en el *mí*, que intenta dominar al *yo*. He aquí una relación de poder en la identidad del sujeto. A este respecto:

*“El <yo> responde al <mí> y lo toma en cuenta pero no es idéntico a él... El control social está presente en la medida en que el <yo> es controlado por el <mí>” (MEAD; 1934:9)*

La relación de esta distinción del *sí mismo* con la *capacidad de desdoblamiento* y el *role taking* resulta interesante. Es un hecho que el *otro generalizado* se ubica en el *mí*, ¿qué posibilidades de análisis nos permiten estas relaciones?. Por un lado vale la pena hacer notar que el control social se traduce en autocontrol, cuando el individuo realiza una acción de desdoblamiento, y el *mí*, que se podría referir a la carga valoral, funge como parámetro para valorar la conducta. La autovaloración es ya una relación de poder, una relación de fuerzas entre el *mí* y el *yo*. El *role taking* permite

---

construir el *mí*, y me aventuraría a decir que el *yo* se enriquece porque se construye también la posibilidad de hacer esa acción de otra manera. El determinar una manera de hacer las cosas implica su inverso, la manera en que no se hacen las cosas. Esta última afirmación se trabajará más profundamente conforme avance el ensayo, pero es importante ubicarla como un punto pendiente a desarrollar.

Uno de los aspectos de esta naturaleza doble del *sí mismo* que despierta mi interés es precisamente la relación entre ellos, es decir, la relación que se guarda entre un *mí* como producto de la asimilación social y el *yo* como lo individual, innovador, espontáneo. Esta relación se ve como previsible de incongruencias y discrepancias entre el individuo y las normas sociales pero de manera interna, en el *sí mismo*, es decir, el *sí mismo* no es sólo determinación, presenta tensiones internas, relaciones de poder. Por lo tanto, no creo que la distinción entre el *yo* y el *mí* solamente permita explicitar cómo evade el sujeto la determinación social, sino que nos permite ver una relación de poder claramente entre dos fuerzas, la de significantes y prácticas establecidas y aquellos significados y prácticas marginadas, opuestas y/o emergentes. Esta relación de poder es interna porque implica que cuando me *desdoblo* cuando reflexiono, están en juego mis dos naturalezas que constituyen mi *self*, el *yo* y el *mí*. Una tiende a aquellas cosas establecidas como normales, cotidianas, habituales y por otro lado el

yo busca lo diferente, lo innovador, lo espontáneo. Uno tira hacia lo que debe ser y el otro al terreno de lo innovador.

La acción humana es indeterminada, no puede ser controlada, ni prevista en su totalidad, pero sin embargo, existen formas de ser, pensar y sentir que se constituyen como Universos Simbólicos (BERGER Y LUCKMANN;1999) que guían, dan forma, determinan, condicionan, controlan nuestro hacer, manifestándose como prácticas discursivas (FOUCAULT; 1990) o como *habitus* (BOURDIEU;1990). Es decir, la acción es el resultado de esa relación de poder entre lo que debe ser y lo innovador.

La identidad entonces está compuesta de elementos que orientan nuestras acciones, que marcan líneas de lo que se considera socialmente como natural y correcto, pero también de aquello nuevo, innovador, diferente. Aunque aquí se mencione de forma simplificada esta relación de fuerzas de poder, nos interesa de sobre manera. La dinámica de este ensayo es precisamente la de ir complicando esta relación, o más bien, de ir abriendo el análisis de esta relación con la finalidad de acercarnos desde diferentes maneras a la misma.

En esta relación se puede explicitar ya uno de los supuestos de esta investigación, que está bastante bien ejemplificado por MEAD. Se trata del hecho de que la reflexión entre el *me* y el *yo* , por medio de la *capacidad de*

---

*desdoblamiento* y de *role taking* (por ser un acercamiento a *los otros*) constitutivos todos ellos del *sí mismo*, permita lograr una mayor libertad, ya que se abrirían nuevas alternativas de comportamiento y se instalarían como posibles, como disponibles para nuevos actos, lo que significaría en términos del interaccionismo simbólico, que se ampliara *el otro generalizado* y que el *mí* por su parte, de manera dialéctica, también podría basarse en un *otro generalizado* más amplio, con mayores posibilidades de acción.

Esto anterior nos empuja a preguntarnos ¿cómo logra el *yo* manifestarse de manera más protagónica ante el *mí*?, o dicho de otra manera ¿qué permite el cambio o el cuestionamiento del *mí*?, o talvez, ¿cómo demanda la situación una acción innovadora?. Me quedaré con todas ellas como preguntas orientadoras, aventurándome nuevamente a definir que son las situaciones problemáticas las que nos demandan nuevas maneras de hacer, pensar y sentir que posteriormente se instalarán, con la recurrencia o frecuencia al realizarlas en el tiempo, en el *otro generalizado*, ya que se instalarán, si se legitiman como válidas, en el *mí*. Este proceso de legitimación es otra vertiente de análisis en este ensayo que se trabajará un poco más adelante.

Lo importante sería señalar, en un primer momento, que son las situaciones problemáticas las que dinamizan y amplían *el otro generalizado*, que le demandan ampliarse, reformularse, reconstituirse. Exigen nuevas

maneras de responder, de explicarnos esas respuestas y de sentirnos identificados con ellas. *El encuentro con los otros* exige y demanda a *el otro generalizado* ampliarse, reconstituirse, y a este respecto tenemos muchos ejemplos que van desde lo más sencillo como el nacimiento e integración de su primer hijo en una pareja, que implica toda una reconstrucción en muchos sentidos, hasta la convivencia cotidiana con un grupo de emigrantes recién llegados a una comunidad.

Este primer acercamiento nos invita entonces a trabajar temas como los significados colectivos que son referentes de un *nosotros*, que nos dan forma, que nos conforman, que nos dan sentido, que nos identifican. Nos da pie a ver ¿cómo estos significados se convierten en *el otro generalizado*, en *el mí?*, nos lanza a preguntarnos ¿cómo un nuevo significado se agrega a *el otro generalizado?*, ¿cómo ciertos significados tienen que ser modificados o son modificados por las exigencias de nuevas formas de resolver o enfrentar ciertas situaciones?, surgen muchas cuestiones a trabajar.

Comenzaré primero por explicitar un poco más el tema de la identidad, principalmente porque nos será necesario para vislumbrar de manera más clara este asunto del encuentro con *los otros*, de los elementos que nos permiten sentirnos que pertenecemos a un colectivo o que al contrario, nos permiten diferenciarnos del que no pertenecemos. Revisaremos elementos constitutivos de la identidad como la noción de pertenencia, la noción de

---

unidad y la importancia del reconocimiento, tanto desde un *nosotros* como desde el reconocimiento que hacen de nosotros *los otros*. Dejamos por el momento suspendidas las preguntas anteriores pero con la promesa de adentrarnos en ellas, claro está, con otros elementos para darles lectura.

### **1.1.3 La necesidad humana de pertenencia, unidad y reconocimiento mutuo y por los otros.**

La pregunta ¿quién soy?, nos permite adentrarnos nuevamente en otro espacio de reflexión ya que, como hemos visto anteriormente, esta pregunta aparentemente tan sencilla está llena de potencialidades. El ser humano necesariamente trabaja sobre ella, es parte de su condición humana, pero sobre todo cobra importancia por la red de preguntas e implicaciones que surgen de ella, ya que funge como representante por excelencia de la capacidad humana de autointerpretarse, de su *capacidad de desdoblamiento y de role taking*. Es decir, la capacidad de autointerpretarse implica necesariamente la capacidad de convertirse en objeto de reflexión, de la propia reflexión, la capacidad de preguntarse ¿quién soy?, de mirarse a sí mismo como se mira a *los otros*.

Vale la pena señalar que desmembrar la pregunta ¿quién soy?, nos permite un proceso de reflexión y de crecimiento como colectivo e individualmente; este es, precisamente, otro de los supuestos centrales de este ensayo que se irá desarrollando a lo largo del mismo. Pero debemos dejar en claro que la capacidad de preguntarnos y vernos a nosotros mismos nos hace responsables de nuestros actos, nos permite autoevaluarnos, nos permite mirarnos, nos da la posibilidad de modificarnos, de transformarnos,

---

de reconstruirnos. Es una manera también de adentrarnos, por medio de la reflexión, en la relación de poder que guardan en el *sí mismo*, el *yo* y el *mí*. El *mí* vendría a ser la estructura que permite valorar los actos dentro de parámetros socialmente establecidos y el *yo* es el elemento innovador, espontáneo del *sí mismo*.

Ya hemos visto que la identidad se construye socialmente por medio de la relación con *los otros*, que la pregunta ¿quién soy?, necesariamente requiere de la pregunta ¿quién soy en relación a *los otros*?, y de muchas más como: ¿a qué nosotros pertenezco?, ¿nos reconocen los otros como un grupo identitario?, ¿por qué necesitamos ese reconocimiento?, ¿qué me hace sentirme parte de un grupo?, ¿quiénes son los otros?, ¿en qué nos diferenciamos?, ¿por qué actúo así y no de otra manera?, ¿qué me hace pensar así y no de otra forma?.

Podríamos seguir, es una pregunta que da mucho de sí, que permite el análisis desde diferentes perspectivas. Aquí nos interesa, como el título de la investigación bien lo señala, lo referente al poder y discursos en la construcción social del docente. Esto implicaría hacernos preguntas, a parte de las anteriores, como: ¿qué permite hablar del colectivo de docentes o personal académico?, ¿qué los hace diferenciarse de otros colectivos?, ¿cuáles son los atributos que lo especifican?, ¿qué los une?, ¿qué nos permite reconocerlos?, ¿cómo los diferenciamos?, ¿cómo se definen?.

Estoy tentada en hablar desde el colectivo de docentes exclusivamente, pero prefiero dar una visión general del tema que pueda posteriormente aplicarse en el análisis de los datos e interpretación, y así situarlo en el colectivo de los docentes. Parto del supuesto de que hablar desde lo general permitirá que este ensayo sirva para otros colectivos, se me ocurren en el ámbito educativo, los alumnos, los administrativos, los políticos, los padres. Es por esto que sólo utilizaré algunos ejemplos del colectivo de interés de esta investigación para ver la facilidad de su adecuación al mismo. Esta adecuación a cualquier colectivo, aseguro, no es una tarea difícil, por el contrario, hacer el ejercicio seguramente ampliará y/o modificará este contenido, enriqueciendo las interrogantes y los acercamientos teóricos.

La construcción de la identidad es un proceso dinámico e intersubjetivo en donde el sujeto se enfrenta de diversas maneras a una dinámica de exclusión/inclusión. Como ya se señaló, pertenecer a un grupo implica necesariamente la exclusión de uno o más colectivos, soy docente no soy alumno, soy mujer no hombre, soy soltera no casada no viuda, soy musulmana no católica, soy empleada no desempleada. Una categoría identitaria pone límites, y por lo tanto deja fuera, excluye aquello que no entra dentro de esa categoría. Este proceso es dinámico, hay categorías que permiten a los sujetos moverse con facilidad de una a otra, sin embargo, existen otras que requieren, para formar parte de ellas, otro tipo de trabajo de socialización, por ejemplo, no es lo mismo pasar de soltera a casada, que de

---

musulmana a católica. En ambos casos requiere un proceso de acomodo, de socialización, pero las dimensiones son muy distintas.

Asimismo, la exclusión de un colectivo, sus límites, también tienen diferencias considerables dependiendo de la categoría identitaria, no es lo mismo ser docente, y por lo tanto no alumno en la misma institución, que ser homosexual y no heterosexual en una sociedad homofóbica. La exclusión como proceso genera también identidades por exclusión. Pensemos a la inversa, en el límite visto no desde dentro sino desde fuera, desde la constitución de un nosotros como *los otros*, como aquellos excluidos, *los de afuera*. Este caso es muy evidente si pensamos en los emigrantes, como un grupo que tiene una *identidad de rebote*, ya que se constituyen a partir de su *imposibilidad de ser*, de incluirse a esa categoría. Esta formación de los emigrantes como *los otros*, sabemos que tiene implicaciones severas para ellos. Pertenecen a la categoría de emigrantes pero no es una categoría deseada, es una categoría que busca incluirse en otra, desprenderse precisamente de la categoría de rebote, ya que su identidad de emigrantes se constituye porque quedan fuera, se identifican por el deseo de incluirse. Este ejemplo, que rebasa nuestras posibilidades de análisis, nos permite ver que las identidades que nos conforman no siempre son identidades construidas de manera consciente y/o deseada.

La identidad como hemos visto implica límites y por lo tanto excluye e incluye, delimita, conforma una categoría, clasifica. La conformación de una identidad, o si queremos seguir a BOURDIEU (1990), la institución de una identidad, sea cual sea, implica la imposición de un nombre y con ello una serie de formas de ser, pensar y sentir. Implica una serie de rasgos que se constituyen como rasgos identitarios de ese colectivo. A cada categoría corresponden, por lo tanto, un conjunto de atributos consecuentes con los significados que componen o sustentan esa categoría. Es decir, existe una relación estrecha entre los significados compartidos y los atributos de una categoría identitaria. Esto implica un proceso de socialización, es necesario aprehender esas formas de ser, pensar y sentir que conforman esa categoría identitaria. Esto no implica, solamente aprehender a ser, implica también, contar con los atributos necesarios para conformarla, para incluirla.

El proceso de socialización es permanente, nunca termina, las condiciones sociales nos van implicando nuevos acomodos, vendría a ser lo que Piaget distingue como el proceso de desequilibrio-equilibrio constante en el aprendizaje. Asimismo, la dinámica social exige acomodos en algunos casos relativos, en otros más drásticos. El cambio de una categoría identitaria a otra en oposición o no, como ya se mencionó, implica una tarea de socialización, es decir, de reconstruir el ¿quién soy?, con esta nueva distinción. Este es un tema delicado, ya que los cambios no necesariamente tienen la misma densidad.

---

En todos los casos en donde el individuo o la categoría cambia, por reubicación laboral (de una institución a otra), por decisión (de ser docente a estudiante de posgrado), por imposición (de ser docente a directivo), por cambios sociales (de ser emigrante a residente), por salud (de sano a enfermo de SIDA), por la circunstancia que sea, requieren de un proceso de acomodo y socialización cuyo grado varía considerablemente en cada caso. Si yo paso de trabajar como obrero de la Ford a la Honda posiblemente no tenga implicaciones fuertes en la pregunta ¿quién soy?. En cambio si una persona Argelina emigra a España, y se pregunta ¿quién soy?, su respuesta implicará un proceso fuerte de socialización.

Aquí el tema se amplía mucho, surgen muchas cosas que se podrían trabajar pero que por cuestión de orden no es posible, sin embargo, pretendo señalar que existen cambios externos que implican cambios internos, cambios en la forma de conformarnos, de incluirnos, de nombrarnos, que nos empujan a replantearnos ¿quién soy?, ¿quiénes somos?, y las preguntas que se desprenden de ellas. Que los cambios en mi forma de responder ¿quién soy?, en mi interior, implican cambios en el exterior y viceversa. Es decir, nuevamente se afirma la relación dialéctica entre individuo-sociedad. El proceso de socialización se da en un contexto específico y los cambios de ese contexto afectan al individuo así como los cambios en los individuos afectan el contexto social.

Con lo anterior podemos señalar que el ser humano se construye en un proceso de socialización que no es tampoco estático, que es continuo, dinámico, que los cambios del contexto donde se desarrolla como individuo le afectan, así como él afecta el contexto donde se desarrolla. La socialización es un proceso continuo, exige un equilibrio entre el *yo* y el *mí*, entre la realidad compartida y objetivada en mi contexto y aquello nuevo, espontáneo, diferente. Este proceso de socialización lo vamos a trabajar más adelante haciendo la distinción entre la socialización primaria y las socializaciones secundarias. Esto nos permitirá ver qué sucede en esta influencia mutua entre individuo y sociedad que hemos venido justificando a lo largo del ensayo.

Entonces podemos señalar que la respuesta a la pregunta ¿quién soy?, no tiene un punto ideal ni final, no podemos decir en cierto momento de nuestra vida que le hemos dado respuesta, porque la dinámica social está en continuo cambio y por lo tanto nuestra forma de dar respuesta también lo está. Nuestros grupos de referencia y pertenencia no son los mismos a lo largo de nuestra historia, tenemos grupos de referencia y de pertenencia constantes, pero también tenemos aquellos que cambian, que se incluyen y otros que desaparecen. Es más, existen algunos cambios que están establecidos socialmente, por ejemplo, las categorías identitarias de acuerdo a la edad, la división infancia, adolescencia, adultez y vejez.

---

*"La estructura temporal de la vida cotidiana no sólo impone secuencias preestablecidas en la agenda de un día cualquiera, sino que también se impone sobre mi biografía en conjunto".*  
(BERGER; LUCKMANN; 1999:46)

El hecho de señalar que la relación individuo-sociedad es dinámica, que el individuo influye en la sociedad y a su vez la sociedad influye en el individuo, y que ambos se reconstituyen continuamente, podría dar pie a la creencia de que no existe cierta continuidad en la identidad y en la sociedad. Claro está que no es así, la identidad se mueve en procesos de permanencia y cambio, el ser humano no puede vivir en un estado de continuo cambio sin algo que le sujete, que le de forma, que le de sentido, que lo constituya como sujeto. Es precisamente la forma en la que damos respuesta a la pregunta ¿quién soy?, la que nos da el elemento de continuidad y la posibilidad de cambio, paradójicamente.

Podemos resignificarnos y reconstruirnos pero necesitamos cierta continuidad, cierta estabilidad en el *mí*, una relación equilibrada entre el *yo* y el *mí*, entre la continuidad y el cambio, entre aquello que me sujeta y lo que me permite adentrarme a *lo otro*, a *los otros*. Es decir, la pregunta ¿quién soy?, está integrada por elementos de reconocimiento y pertenencia que al mismo tiempo dan la posibilidad de cambio. Es lo que MEAD identifica como el *sí mismo*, esa relación entre el *yo* y el *mí*, lo permanente y la posibilidad de cambio como coexistentes, que ya hemos trabajado antes. Nos

concentraremos por el momento en este apartado en aquello que nos permite reconocernos, identificarnos y más adelante trabajaremos la posibilidad de cambio, el terreno de lo posible.

Por el momento vale la pena preguntarnos desde dónde mantenemos la integración, la continuidad individual y colectiva. Dicho de otra manera, ¿cómo logramos la continuidad de nuestra identidad en una sociedad dinámica?. Pues según nos comenta MELUCCI: “...puede hablarse de la identidad como lo que asegura a un grupo o a una sociedad su continuidad y su permanencia”. (1982:4)

El reconocimiento *mutuo* y por *los otros*, tanto de los elementos o atributos que nos caracterizan, como de aquellos que nos diferencian son precisamente los que permiten asegurar la continuidad de un grupo y la individual. Pero ¿cómo se logra esto?, ¿cómo es posible hablar de la identidad como lugar donde se asegura la continuidad y al mismo tiempo se da la posibilidad de cambio?.

La biografía y la memoria colectiva son las encargadas de dar continuidad al *sí mismo*, a las subjetividades objetivadas, es decir, aquellas categorías identitarias. La forma en que organizamos la memoria, la forma en que nos narramos hacia el interior de colectivo como hacia el exterior

permiten la continuidad individual y colectiva. En este sentido GROSSER comenta que:

*"La <memoria colectiva> es una adquisición, una transmisión. Transmisión por la familia, por el medio, por la escuela, por los medios de comunicación. Su contenido depende de la selección que los intermediarios, que los formadores efectuaron de entre los hechos pasados, de las deformaciones que, consciente o inconscientemente hicieron en lo que transmitían, en mi adquisición..la <memoria colectiva> desempeña un papel constante para la identificación retrospectiva de una colectividad, en especial de colectividades nacionales". (1999:58)*

Es decir, la forma en que un individuo y/o un grupo se narra, la forma en que se constituye y cuenta su historia, la forma en que se reconoce porque se diferencia de *los otros*, los límites que le dan forma, todo eso permite mantener rasgos y atributos continuos, formas de ser, pensar y sentir constantes. A pesar de que lo trabajaremos más adelante, vale la pena señalar aquí que las narraciones, los universos simbólicos, aquellas formas normalizadas de ser, actuar y pensar, son también construcciones sociales.

Los límites de una categoría identitaria nos hacen identificar también su perdurabilidad, su continuidad, su conformación. En la medida en la que los límites de un colectivo permanecen más delimitados se asegura más la continuidad y el colectivo es más radical, la diferencia con *los otros* es más fuerte. En la medida en que las formas de ser, pensar y sentir están más

determinadas y no son cuestionadas por sus miembros, sino al contrario, se consideran como formas normales de ser, mayor es la posibilidad de continuidad de esa categoría identitaria. En oposición radical, un conglomerado o conjunto de personas que no pueden diferenciarse de *los otros* no es una categoría identitaria, puede formarse, pero no lo es aún.

Aunque no pretendemos adentrarnos en este momento en el tema del proceso de significación sino en el de socialización, veremos que cuesta trabajo delimitarlos ya que guardan una relación muy estrecha. Si hacemos el intento de separarlos no es para negar su relación, sino por cuestión de profundizar de manera ordenada en cada uno de ellos. Aclaro esto porque mencionaré, por ejemplo, la cuestión de la narración de un colectivo porque considero que nos permite entender por qué es importante como elemento que procura la continuidad individual y colectiva, sabiendo que se mencionará más adelante en profundidad cuando entremos en el tema del proceso de significación.

Un elemento clave de la identidad es la narrativa, ya que permite la continuidad, el sentimiento de pertenencia y el reconocimiento. La biografía, por medio de la narrativa de nuestra historia, permite nombrarnos, distinguarnos, diferenciarnos, permite contarnos a nosotros mismos nuestra historia, permite ordenarla, estructurarla, seleccionar aquello que aparecerá y aquello que se perderá en el olvido; y es que permite mantener nuestro

sentido, nuestro pasado en el presente y nuestra visión a futuro. El imaginario colectivo se considera como esa utopía colectiva que nos orienta, es la forma que le damos a nuestro futuro, es la orientación de nuestro ser, hacer, pensar y sentir. El narrarse considero que incluye elementos del pasado en el presente y orientación al futuro. Narrarse necesariamente exige la *capacidad de desdoblamiento y el role taking*, necesita un encuentro con el *sí mismo*. Narrarse es preguntarse y responderse ¿quién soy?, ¿quiénes somos?, en un espacio temporal.

*"...las identidades son en parte el resultado de la narrativa de la vida social. Cada afirmación de la propia identidad implica una narración que reconoce los aspectos temporales y éticos del saber humano". (MCLAREN; 1997:113)*

La forma en que representamos al mundo se logra a través de la narración, de los discursos, de los universos simbólicos. Las narraciones nos permiten estructurar nuestras experiencias, nuestros sueños, nuestros deseos, nuestros mitos. Las narraciones cumplen, como ya he señalado, la función de dar continuidad, de mantener una realidad social. Las narraciones nos permiten explicarnos, nombrarnos, definirnos. En este sentido, como lo veremos más adelante, vale la pena adentrarnos en el lenguaje y los discursos dentro del proceso de significación. Por el momento adelantaré que la narración, por medio del lenguaje, nos permite pensar, actuar y desear, ya que como comenta MCLAREN:

*“No podemos pensar, actuar o desear si no es en la narración; precisamente mediante la narración el sujeto forja esa cadena <estructurada> de significantes que le dotan de esa relativa condición de cohesión imaginaria suficiente que le permite actuar”.*  
(1997:117)

Las narraciones cumplen con la función de dar sentido y significado a nuestras vidas, a nuestras acciones, pero más adelante veremos que es importante identificar cómo esas narraciones han logrado ejercer en nosotros una influencia considerable, ver cómo estructuran, dan forma y sentido, y por lo tanto limitan al mismo tiempo nuestro hacer, pensar y sentir. Es decir, es importante seguir la pista también de las narraciones que nos conforman, que nos dan forma. Esto implica necesariamente preguntarnos: ¿de dónde vienen?, ¿cómo se constituyen?, ¿qué nos permiten y qué nos limitan?, ¿cómo se mantienen?, ¿con qué objetivo?. Las narraciones las trabajaremos como discursos y como atributos que nos conforman, que nos dan forma. Es importante señalarlo porque el proceso de socialización implica, precisamente, esta apropiación de *el otro generalizado*, del *mí*, cuyo contenido son estas formas objetivadas, colectivas, comunes, normalizadas de hacer, pensar y sentir, las cuales se mantienen por medio de los procesos de socialización y de las instituciones que son las encargadas de mantenerlas.

---

El supuesto que pretendo desarrollar y justificar es que el proceso de reflexión, por ejemplo en el citado entre el *yo* y el *mí*, es importante porque permite desvelar o seguir la pista de aquellos elementos discursivos de *el otro generalizado* que impiden o limitan nuestro actuar, que coartan o cohesionan nuestro actuar, que nos impiden un diálogo entre el *yo* y el *mí*, que nos impiden ciertos encuentros con *los otros*, que nos aprisionan en formas de hacer, ser y pensar de manera dogmática, alienada e inconsciente. Que entre más estructurados, inconscientes, limitados y dogmáticos sean los discursos, son más excluyentes de otras formas de hacer, pensar y sentir, por lo tanto son más coercitivas, más fuertes sus límites, más radicales. Aunque esto se pretende clarificar a todo lo largo y ancho de este ensayo, quiero ir mostrando hacia dónde me dirijo, cuáles son la hipótesis que aquí se pretenden sustentar.

En el caso de la narración, la propuesta es que el ser humano asuma conscientemente, protagónicamente, la tarea de ser narrador de su vida, que pueda darle coherencia y al mismo tiempo preservar su propia identidad contingente. Que tenga la habilidad de reflexionar sobre el *yo* y *el mí*, identificando esta relación como una relación de poder entre las narrativas sociales normalizadas y dominantes que conforman nuestra forma común de hacer, pensar y sentir, y por otro lado, los elementos innovadores, el encuentro con lo distinto, con lo posible.

Haremos referencia posteriormente a la posibilidad de cambio, al elemento contingente de la identidad, a la manera en que la identidad tiene tensiones, relaciones de poder internas y externas. Me parece relevante y de suma importancia esta paradoja entre la continuidad y la posibilidad de cambio en la identidad. Ver como una categoría abre necesariamente otra, es decir, una categorización implica necesariamente su negación, y esto abre también otra forma de ser, de pensar y de hacer. Y que existe aquella innombrable, aquella que no se ha constituido. Esta dinámica de inclusión y exclusión guarda en sí misma, desde su conformación, interesantes relaciones de poder que tienen que ver con los discursos, con las formas en que se narran y conforman cada una de ellas.

Como hemos visto, la pregunta ¿quién soy?, tiene una función integradora, a pesar de su contingencia, es decir, el individuo, gracias a ella, permite reunir las experiencias pasadas, presentes y futuras en la unidad de una biografía, es decir, es el elemento que le permite mantenerse como *sí mismo*. Esta biografía permite la continuidad del *sí mismo* en el tiempo, a pesar de su contingencia y tensiones internas, permite mantener la diferenciación entre el *sí mismo* y *los otros*, sino es así, si el sujeto no puede nombrarse, ni diferenciarse, estamos ante un problema severo de crisis de identidad.

---

La narración entonces tiene varias funciones, permite integrar la identidad, es decir, mantiene el nosotros como categoría, nos dota de sentido de pertenencia y, al mismo tiempo, es el camino para lograr el reconocimiento. Es a través de la narrativa desde donde logramos diferenciarnos de *los otros*, donde logramos explicitarnos ante *los otros*, enunciarlos. El lenguaje, la significación y los discursos sabemos que son temas muy amplios, aquí los trabajaremos a lo largo del ensayo en la medida en que nos den elementos para el desarrollo de nuestro tema de interés, sabiendo que eso limita el trabajo de profundización de cada uno de ellos por separado, eso demandaría varios ensayos.

Hasta este momento hemos hablado de tres elementos clave de la identidad de manera no lo suficientemente explícita como se debería. Se ha hecho alusión a que el ser humano se conforma a través de su sociabilidad, que no puede conformar su identidad sin la presencia de *los otros*. Es decir, el ser humano necesita vivir en unidad, pertenecer y ser reconocido como tal. Estos son precisamente los tres elementos constituyentes de la identidad. Una categoría identitaria que no dote de sentido de pertenencia, de unidad y de reconocimiento, luchará socialmente por conseguirlo, por mantener siempre presentes estos tres elementos.

La pertenencia, unidad y reconocimiento han sido mencionados recurrentemente como elementos constituyentes de la identidad. El

*pertenecer* a un *nosotros* es una condición humana, no podemos tomar conciencia de nosotros mismos sin *los otros*, sin aquellos con los que nos identificamos, con los que compartimos formas de hacer, de pensar y de sentir que nos permiten sentirnos en *unidad*, que nos permiten conformar nuestro *sí mismo*, al diferenciarnos de *los otros*. El hombre constituye su *sí mismo* porque pertenece a un grupo donde se reconoce, se siente en unidad, se identifica, diferenciándose de *los otros* y constituyendo su *nosotros*. Este proceso de diferenciación de *nosotros* y de *los otros*, requiere de un proceso de *reconocimiento*, tanto de los elementos que nos conforman como de aquellos que nos diferencian. Requiere un reconocimiento interno como colectivo, y un reconocimiento de parte de *los otros*. La narrativa tiene que ver con la unidad (cómo nos narramos), con la pertenencia (con qué narrativa me siento identificado) y con el reconocimiento (qué elementos narrativos me conforma y me permiten que *los otros* me reconozcan y yo me reconozca como diferente a *los otros*).

El tema del reconocimiento es primordial, principalmente en una sociedad en donde el movimiento intercultural demanda este acercamiento y reconocimiento de *los otros*. El reconocimiento mutuo significa el reconocimiento de un *nosotros* como grupo identitario. Si este reconocimiento interno o mutuo no se logra, estamos ante un conflicto de identidad, que se caracteriza por que existen dos o más formas de definir la identidad en ese grupo, falta la pertenencia de una serie de individuos a ese

---

grupo, existen posiblemente atributos que no se han considerado como parte del colectivo. En este sentido podemos ejemplificar este conflicto de identidades con los nacionalismos periféricos que buscan reconocimiento para conformar una misma categoría identitaria.

El reconocimiento de *los otros* es otra forma de objetivación social como categoría, un grupo necesita de ambas, de un reconocimiento interno como colectivo y de un reconocimiento externo. El reconocimiento externo, cuando no se logra suscita lo que PÉREZ-AGOTE (1986) denomina identidades en conflicto o conflicto entre identidades, es decir, son aquellos conflictos entre colectivos que no pelean sobre una identidad común, cada grupo tiene un fuerte reconocimiento mutuo, sino que pugnan por el reconocimiento de cada colectivo, de su propia identidad y la identidad del otro, aquí podemos ejemplificar con los conflictos étnicos o raciales.

Este terreno del reconocimiento mutuo y de *los otros* es de suma importancia y se hace presente en varios espacios sociales, representándose de diferentes maneras. Como comentamos, no entraremos en el tema de nacionalismo porque nos rebasaría, pero las manifestaciones de esta necesidad y derecho de reconocimiento se dan en todas las categorías identitarias. Las identidades requieren de reconocimiento mutuo (interno) y de reconocimiento de *los otros* (externo) para considerarse como tal. No quiere decir esto que si no se tiene reconocimiento no es una categoría

identitaria, sí es, pero si no se tiene reconocimiento, será una tarea inerte a la categoría conseguirlo.

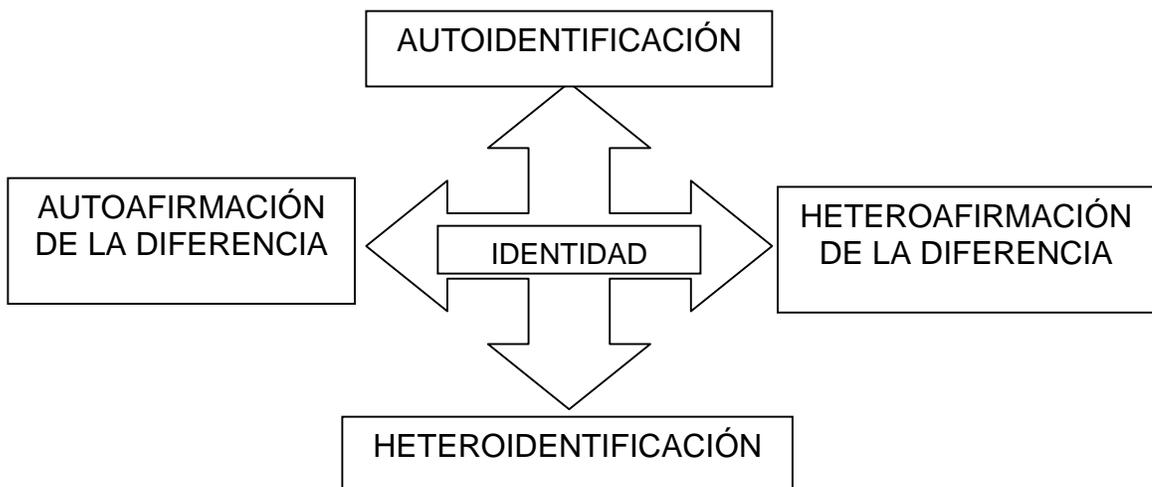
El reconocimiento es uno de los tres elementos básicos de la identidad, *los otros* dos son la noción de permanencia y continuidad de la categoría, y la noción de unidad que establece los límites y permite diferenciarla de otras categorías. En este sentido seguimos a MELUCCI cuando comenta que:

*“Si nos referimos estrictamente a la experiencia humana, podemos hablar de identidad a propósito de un individuo o de un grupo, pero en ambos casos encontramos estos tres elementos: permanencia y continuidad de un sujeto (individual o colectivo), más allá de las variaciones en el tiempo y de las aportaciones al entorno; delimitación de este sujeto con respecto de los otros; capacidad de reconocerse y ser reconocido”. (1982:2)*

Como vimos desde el principio, yo no puedo alcanzar mi identidad desde mi autoconciencia, el proceso de construcción de la identidad es un proceso social, la relación individuo-sociedad es dialéctica. Esto evidencia que fundar una identidad necesariamente implica distinguirse de *los otros* e identificarse en un *nosotros*, es decir, contar con un reconocimiento mutuo y con un reconocimiento por parte de *los otros*. La persona requiere de una autoidentificación que se apoya en la pertenencia a un grupo que lo

diferencia de *los otros*, que le dota de rasgos y atributos distintivos y que necesariamente requiere de un reconocimiento en un sistema de relaciones.

La representación que hace MELUCCI de esta relación entre **la autoidentificación, la heteroidentificación, la autoafirmación de la diferencia y la heteroafirmación de la diferencia**, nos dan mucha luz de manera gráfica:



La identidad se compone entonces de la relación de cuatro polos, como se representa en la figura. En los primeros dos extremos podemos ubicar, por un lado la **autoidentificación**, es decir, la identificación por parte del actor, y en el otro extremo, la identificación por parte de *los otros* de esa identidad, es decir, la **heteroidentificación**. En los otros dos polos se encuentra, por un lado la **autoafirmación de la diferencia**, lo cual no creo que requiera de mayor explicación, y en el otro extremo el reconocimiento de

la diferencia por parte de *los otros*, es decir, la ***heteroafirmación de la diferencia***.

Este gráfico nos permite ver no sólo los cuatro elementos que constituyen la identidad desde el reconocimiento y la identificación, sino también entenderla como un sistema de tensiones entre estos polos que busca el equilibrio. La identidad precisamente es la capacidad de un actor de mantener juntos y en equilibrio esos polos como sistema de relaciones. El actor reconoce sus acciones como propias, afirma que es diferente a *los otros*, y logra el reconocimiento de su identidad y de su diferencia. Este sistema de relaciones implica un proceso fatigoso para mantener su equilibrio y unidad.

Algunos ejemplos de este sistema de relaciones entre estos cuatro polos podrían ayudarnos. Supongamos que el actor identifica y afirma su diferencia pero no logra el reconocimiento de los otros, en ese caso ese sujeto requerirá de compensar el reconocimiento si no quiere ser segregado. Pensemos en un alumno que se reconoce como buen estudiante porque conoce de los temas, los domina a la perfección, sabe que pertenece al subgrupo de los dedicados, pero el maestro no le reconoce su conocimiento. Pongamos otro ejemplo, supongamos que un docente es reconocido por el colectivo de docentes y por los alumnos como un profesor que trabaja constantemente y que su trabajo da frutos, que pertenece a la categoría de

---

buen docente, sin embargo, el docente no se siente buen docente, no se identifica con ese grupo, por lo tanto su autoidentificación es muy débil ante una heteroidentificación muy fuerte. Pongamos un ejemplo más extremo y que conocemos de sobre manera, pensemos en un grupo de homosexuales donde su autoidentificación es fuerte, la heteroafirmación de la diferencia es también alta, pero la heteroidentificación es baja o nula en algunos casos, supongamos que se trata de una comunidad muy conservadora. En este colectivo podemos observar que se identifican como *nosotros, los otros* reconocen su diferencia, sin embargo, falta un reconocimiento de su identidad, el extremo de la heteroidentificación es muy bajo y contrarresta fuertemente con la heteroafirmación de la diferencia, segregando y marginando a este colectivo.

Las ejemplificaciones posibles nos rebasan, podríamos poner múltiples ejemplos, pero lo dejaremos suspendido como categoría de análisis para el trabajo de campo. Lo importante en este espacio es ver la importancia de estos cuatro polos y de la necesidad de que estén equilibrados, de identificar las fuerzas que existen entre ellos y de las relaciones de poder que veremos se hacen latentes.

Las relaciones de poder entre el reconocimiento y no reconocimiento, entre la autoidentificación pero la falta de heteroidentificación, la heteroidentificación y heteroafirmación de la diferencia sin una

autoidentificación ni autoafirmación de la diferencia; las crisis de identidad y el conflicto de identidades son fáciles de identificar en estas cuatro polaridades.

El auto y hetero reconocimiento de la identidad y de la diferencia nos regresan nuevamente al tema de la identidad visto desde aquello que nos hace conformarnos como un *nosotros* y diferenciarnos de *los otros*. Como hemos visto la identidad tiene que ver entonces con la significación, con significados, con signos, con la forma en que nos reconocemos en un grupo de individuos, en la forma en que nuestro hacer está constituido por acciones que se van haciendo habituales, comunes, normales. De manera paralela, vamos conformando una cierta forma de pensar, de significar, de darle sentido a las cosas, a nuestras acciones, se van normalizando formas de hacer, ser y pensar que nos permiten reconocernos como *nosotros* y diferenciarnos de los *otros*.

La necesidad, la experiencia y la visión a futuro en temporalidades y espacios concretos aparecen también como elementos importantes para adentrarnos en el campo de la subjetividad, es decir, la identidad objetivada (ZEMELMAN; 1997). Y esto es importante para reconocer una comunidad identitaria, para poder identificar un grupo interna y externamente, es decir, nos reconocemos por la forma que en compartimos nuestras experiencias, en cómo las significamos, en cómo identificamos y resolvemos las

---

necesidades a las que nos enfrentamos, y en la forma en que vislumbramos el futuro.

La cuestión de la identidad implica vivir en sociedad, com-partir, formar parte, pertenecer a un grupo, a un colectivo, poder ubicarse en un *nosotros*, y como vimos anteriormente, ser reconocidos. Pero vale la pena aquí preguntarnos: ¿qué me hace sentirme parte de un grupo y no de otro?, ¿cómo voy conformando mis grupos de pertenencia a lo largo de mi vida?.

Pienso en mi condición primaria, y mi mente me remonta (memoria) a mi familia, a su estructura, sus necesidades, historia, visión a futuro (planes), con sus normas. Yo soy la "hija de", pertenezco a la "familia tal" y eso hace que tenga ciertos rasgos distintivos que no son físicos solamente. *Nos reconocemos* (autoidentificación) y *se nos reconoce* interna y externamente (heteroidentificación) porque hablamos de una manera, con un cierto lenguaje, con ciertos códigos, con una estructura particular que se ha ido construyendo socialmente (hacia el interior y hacia el exterior) como un grupo social, que se mantiene *unido*. Como grupo identitario compartimos necesidades, tenemos una historia común, una visión a futuro y formas de significar. El *pertenecer* aquí me hace sentirme "común", identificada. La forma de hacer las cosas, las reglas, la dinámica, la forma de vivir en general y las costumbres mantienen y conforman una cierta "normalidad" que es la que te sujeta como miembro de ese grupo. Las contingencias exigen nuevas

formas comunes, nuevas formas de hacer recurrentes, que se van a ir normalizando, que se van a considerar como normales, como habituales.

Un ejemplo literario que puede clarificar esta “normalidad” que nos sujeta a un grupo determinado, esta forma común de hacer, pensar y sentir las cosas como normales, es el libro de Birgit Vanderbeke titulado *“Mejillones para cenar”*, el cual recomiendo ampliamente. En él se muestra claramente cómo en una familia se vive una serie de formas de ser y padecer que se van haciendo comunes, normales, formando parte de su “normalidad”, es decir, de una serie de normas habituales no explícitas, pero con la misma o mayor fuerza. Esta “normalidad” mantiene un cierto “orden” que hace que las cosas se hagan de una manera y no de otra, constituyendo una forma común de ser y estar. En este caso la familia tiene una dinámica interna que vista desde *los otros* parece fuera de lo normal, pero que dentro de esta familia se ha instalado como habitual, como incuestionable, como recurrente, como única. La forma de relacionarse, la manera de vivir y padecer su cotidianeidad, pasa desapercibida, se considera normal hasta que un suceso rompe con esa normalidad y se empiezan a cuestionar ¿quiénes somos?, ¿cómo somos?, ¿qué nos mantiene unidos?, ¿por qué vivimos así y no de otra manera?, ¿qué nos permitió conformarnos de esta manera y no de otra?. Y este ejemplo también nos permite ver la contingencia de la identidad, la posibilidad de cambio.

---

Y es que las identidades tienen que ver con la posibilidad de ordenar la experiencia de nuestro hacer y padecer (BIRULES; 1996), con los diversos intentos de ordenar la experiencia de manera individual y colectiva. La identidad se construye socialmente en un proceso continuo, en un movimiento constante entre la pertenencia-permanencia y el cambio.

La pertenencia a un grupo es una condición humana, es una necesidad, el ser humano no puede conformar su *sí mismo*, como hemos visto en este ensayo, sin la presencia de *los otros*. El ser humano se constituye como tal en un proceso de distinción, de exclusión/inclusión, gracias a la *capacidad de desdoblamiento y el role taking*. La condición de formar parte de un *nosotros*, de reconocerse, de diferenciarse, es propia del ser humano, necesitamos pertenecer y estar sujetos a ese grupo o grupos identitarios. Existe necesariamente algo que te hace estar sujeto a "eso" y no a otra cosa; esa sujeción tiene que ver con la estructura social a la que se pertenece. La identidad personal se construye a partir de los procesos sociales de interacción, con lo cual el individuo asumirá como propia la estructura social dentro de la que él mismo se encuentra. (ÚRIZ PEMÁN; 1993)

Estas afirmaciones nos abren nuevas interrogantes que nos permiten profundizar en este asunto de la identidad, por ejemplo se me ocurre: ¿qué implicaciones tiene sobre la identidad de una persona nacer en Sudáfrica y

no en Suiza?, ¿qué implicaciones tiene sobre la identidad el pertenecer a una comunidad palestina y no a una comunidad judía?, ¿qué implicaciones tiene en la identidad ser empleado de una empresa transnacional o estar en el paro?. Y más concretamente, ¿qué implicaciones tiene para un colectivo docente trabajar en una comunidad indígena de Guatemala y no en el barrio del Bronx?.

Creo que no es difícil darnos cuenta que la sociedad en la que nos desenvolvemos con sus formas de vida, modos dominantes de producción material y cultural, religión, costumbres, clima, organización familiar y social, todo lo que conforma la estructura social nos conforma, nos da forma, y todavía más allá, nosotros mantenemos esas formas que nos conforman por medio de la repetición y de la significación que le damos. La dinámica entre individuo y sociedad se da tanto en el mantenimiento como en la posibilidad de cambio, es decir, así como mantenemos ciertas estructuras, ciertas formas, también podemos cambiarlas, darles otra forma; este es un supuesto básico.

Pareciera una respuesta fácil, pero no es así, tenemos que seguirnos preguntando para ampliar las posibilidades de análisis, por ejemplo: ¿cómo esas formas sociales nos dan forma, nos conforman?, ¿nos conforman de igual manera la familia que la escuela?, ¿cuál es la diferencia?. Y es que no podemos simplificar las cosas para el lector, en el sentido de que resulten

---

frases interesantes pero simplistas, que no abran el análisis. Es por esto que vamos a reflexionar sobre una clasificación que hacen Berger y Luckmann en su libro *La construcción social de la realidad*. Estos autores hacen una diferenciación que nos será muy útil, ya que hablan de la socialización primaria y de la socialización secundaria. Para efectos de esta investigación y con el interés de apropiarnos de los conceptos y darles utilidad para nuestro objetivo, vamos a utilizar esta distinción para hablar aquí de *identidad primaria e identidades secundarias*. Esto nos permitirá ubicar y delimitar también nuestro foco de interés y dejar fuera lo que por el momento no nos da luz. Es decir, nos queremos ubicar en el proceso de identificación no primario, ya que la familia es un terreno que no trabajaremos en esta investigación, por motivos de espacio y profundización; nos ubicaremos en la identificación secundaria, concretamente en la profesional, más concretamente en la docente.

#### 1.1.4 Identidad y significación: de la sujeción a la emancipación en el proceso de reflexión.

*“Lo que algo es, la función que tiene y el valor que uno le da no son cosas naturales, dadas, sino realidades socialmente construidas”.*

*(APPLE; 1996b:63)*

La pertenencia a un grupo exige, como tal, la adecuación a un sistema de significados y significantes que guardan una estructura, que tienen una cierta dinámica. Pero al igual que lo hace GERGEN en su libro *“Realidades y relaciones”*, es importante preguntarnos: ¿de dónde surge la significación?, ¿surge en la mente individual?, ¿surge en la conciencia colectiva?, ¿por qué no es estática?, ¿qué la hace reconstruirse, cambiar?. Comenzaré por profundizar un poco en dónde podemos ubicar la significación haciendo un rápido recorrido por diferentes orientaciones para después pasar a revisar cómo y dónde aprendemos esos significados y significantes.

La orientación tradicional pone su foco de atención en la significación individual, en donde es el *yo consciente* el que tiene la capacidad de significar. Es el *sí mismo* el que vehicula el significado a través de las palabras. Para llegar a la forma en que se significa, según esta tradición, es necesario acudir a las intenciones para desde ahí acceder a la subjetividad

---

del otro, a su sistema simbólico. Para conocer lo que mueve al otro, sus intenciones, es necesario adentrarnos en su interior, por lo que para lograrlo sería necesario tener un estado de transparencia subjetiva. Asimismo, suponer que el significado es individual hace insostenible la idea de una comprensión interpersonal.

El pensar que es la mente el lugar donde se origina la identidad nos limita, por lo que la orientación tradicional se ve corta para dar respuestas ante la imposibilidad de una transparencia subjetiva para la interpretación y el análisis. Para Piaget, por ejemplo, la comprensión entre dos niños sólo puede darse cuando se produce un encuentro entre dos esquemas mentales idénticos ya existentes en ellos, es decir, de mente a mente y con una preexistencia de códigos de estructuración y significación compartidos. Se empieza a abrir la posibilidad de visualizar ese *encuentro* como lugar de significación. Sin embargo, la significación sigue ubicándola, al igual que la orientación tradicional, en la mente individual.

La tradición hermenéutica busca los significados en las intenciones y en la interacción entre el texto y el lector. Para Gadamer, por ejemplo, no existe ningún significado en sí mismo, de manera que la interpretación pueda decirse correcta si se logra dar con ella. La interpretación vendría a ser el resultado de una interacción dialógica entre el texto y el lector.

*“Los recientes desarrollos en la teoría hermenéutica y literaria nos dejan en la situación siguiente: el enfoque tradicional, según el cual el significado se origina en la mente individual se expresa en el seno de las palabras (y otras acciones) y se descifra en las mentes de otros agentes, es profundamente problemático. Si el significado fuera preeminentemente un proceso de establecimiento de la intersubjetividad, seríamos incapaces de comunicar. Parece no haber modo de ir más allá inferencial o intuitivamente de las palabras (o acciones) de otro hasta la fuente subjetiva; tampoco sería posible comprender nada exterior al propio sistema preexistente de significados” (GERGEN;1996:319)*

Pensar en resolver el problema del significado humano, asumiendo la subjetividad como algo individual, nos deja una vía muy limitada de solución que además no concuerda con lo sostenido en este trabajo hasta el momento, por lo que necesitamos encontrar otra postura. En este sentido, GERGEN llama la atención en la necesidad de partir de un modo alternativo, en donde el punto de inicio para enfocar la subjetividad no sea el individuo. Propone por lo tanto, empezar el análisis por la comprensión de la relación humana, en la manera en que se genera tanto el lenguaje como la comprensión.

La tradición semiótica se centra principalmente en las propiedades del lenguaje y la manera en que atribuye la producción del significado al texto. El lenguaje y las palabras en si mismas carecen de significado, cobrándolo en las interacciones entre los seres humanos

---

La teoría relacional del significado humano presenta algunas estipulaciones que pueden ayudarnos en el camino de las anteriores tradiciones, porque recordemos que las tradiciones han puesto su atención en la mente del individuo como lugar originario de la significación, en cambio la relacional no considera que existe propiamente un inicio, un punto originario de la significación, sino que es desde la situación relacional con los otros y el mundo donde se encuentra la significación, pero no como lugar originario. Si consideramos esto podemos ir más allá argumentando de manera contundente que un individuo aislado no puede significar, es necesaria la existencia de *los otros* para que complementen la acción y así la relación. Es decir, es precisamente mi encuentro relacional con *los otros* el lugar donde sucede el proceso de significación. Los significados al igual que el *sí mismo* se construyen socialmente, no existe un significado sin sociedad, ni sociedad sin significados.

*"...el significado surge del proceso de interacción entre individuos: el significado de una cosa para una persona surge de los modos como otras personas actúan hacia esa persona con respecto a la cosa". (CABALLERO; 1999:52)*

Los significados se construyen socialmente, por lo tanto tienen que ver con la comunidad que los produce, mantiene y transmite. Las Instituciones son las encargadas de acumular significados y ponerlos a disposición del individuo, pensemos en la Iglesia, la Escuela, la Familia. Las instituciones

tienen la función de liberar a los individuos de la necesidad de reinventar el mundo y reorientarse diariamente en él. (BERGER Y LUCKMAN; 1997: 81).

El significado se construye socialmente y son las instituciones las encargadas de mantenerlo y reproducirlo. Los significados inciden en nuestra forma de hacer, pensar y sentir, constituyen dominios de saber que se dan por supuesto, que se ven como normales y que constituyen formas de subjetividad.

La significación tiene que ver con el poder, con las instituciones que lo mantienen, con una forma de significar que es dominante en relación con la depreciación de otras formas. Es un sistema relacional de poder entre las formas de significar.

*“El auténtico significado de nuestros conceptos depende de su papel en el contexto social de reglas y normas. Hasta el concepto de realidad implica la noción de comunidad”. (BERNSTEIN, R.; 1979:184)*

Para el Interaccionismo Simbólico, como hemos visto, el *sí mismo* es un producto social, es la interiorización de la imagen que *los otros* tiene de uno mismo, pero como un producto de la comunicación y de la interacción social, no como una presuposición de la conciencia humana. Me parece importante nuevamente esta aclaración porque se conceptualiza el *sí mismo*

---

no como algo que esta ahí, un estado a lograr, sino como algo que se construye, que se va conformado dentro de los procesos sociales, desde ciertas relaciones de poder entre diversas formas de significar. Esta visión del significado como una construcción social permite también pensar en la posibilidad de cambio. Si somos sujetos precisamente a partir de la sujeción a un conjunto de significados que nos dan sentido como colectivo, podemos también lograr emanciparnos de aquellas significaciones que no nos permiten el encuentro con *los otros*, que limitan nuestra relación con el exterior, y así, construir nuevos significados socialmente. Como se ha visto a lo largo de este ensayo, la reflexión permite desvelar los discursos que sustentan o dan forma a nuestro hacer, pensar y sentir. La dinámica de cambio no sólo se da desde la reflexión y acción del sujeto, sino también cuando el entorno cambia y ante esto nosotros tenemos que explicar lo que ahí sucede de un modo nuevo, distinto.

El orden tiene que ver también con el significado, solamente cuando el intercambio desarrolla orden de modo que la gama de contingencias se restringe estamos avanzando hacia la significación.

La significación de un grupo se convierte en un sistema de creencias cuando objetiva y normaliza nuestro hacer, pensar y sentir. Esta forma de normalización no tiene un poder a simple vista, sino simbólico, dando sentido a nuestro hacer, pensar y sentir. Pero resulta interesante preguntarnos:

¿cómo se generan esos signos, esas estructuras selectivas, organizativas, valorativas? ¿qué nos hace significar de esa manera y no de otra? ¿por qué significamos de diferente manera? ¿esta forma de significar es lo que mantiene a una grupo como tal y lo aleja de *los otros*?

Para adentrarnos en la relación entre significado e identidad recurriremos al *proceso de significación* trabajado por Berger y Luckman (1999). Para estos autores, el *proceso de socialización* se cobija bajo la idea de que los significados son construcciones sociales, el individuo no nace socializado, sino que se va socializando a través de dos momentos distintos: *la socialización primaria y la socialización secundaria*. Gracias a la primera el individuo se convierte en miembro de la sociedad, en cambio la segunda, la secundaria, el individuo socializado se introduce a nuevos sectores del mundo que requieren de nuevos procesos de socialización. En este sentido, he decidido adaptar el texto a esta investigación, aplicando los conceptos al tema de la identidad y distinguiendo también que existe una identidad primaria e identidades secundarias. La primera hace referencia al origen y la segunda a los grupos identitarios a los que se pertenece o se ha pertenecido.

En relación a la socialización primaria podemos decir que el individuo aprende ese *mí* del que habla MEAD, a través de procesos como el *role taking*; del cual se ha hablado en capítulos anteriores. El niño aprende a través de la comparación y diferenciación con *los otros*. Esta socialización

---

primaria resulta sumamente importante porque se refiere a algo más que sólo conductas y significados, en este proceso existe una gran carga emocional. El niño aprende en relación a las actitudes que primeramente adoptaron *los otros* hacia él. Este proceso de socialización es el más difícil de modificar ya que constituye digamos el origen de las próximas significaciones y porque tiene una enorme carga sentimental. Por otro lado, la identidad primaria no tiene opciones, no existe la posibilidad de elegir otros significantes, se nace en un contexto y se socializa primariamente en él, el niño internaliza ese mundo como *el mundo*, no se elige entre otros significantes o mundos objetivados posibles.

Recordemos que se comentó que el niño va aprendiendo de acuerdo a esas conductas repetitivas que conforma *el otro generalizado*, lo cual permite que el niño internalice una realidad objetiva establecida, al igual que una identidad coherente con ese *otro generalizado*. En otras palabras, el proceso de socialización tiene que ver con las formas recurrentes de hacer, pensar y sentir de una sociedad, donde el niño va apropiándolas por medio de la experiencia, y este contacto con la sociedad le permite ir construyendo su identidad.

*“La sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de internalización. Esta cristalización se corresponde con la internalización del lenguaje”.*  
(BERGER; LUCKMAN; 1999:169)

La internalización de la realidad objetivada se denomina realidad subjetiva, es decir, cuando la realidad objetivada se deposita en el *mí* del sujeto se denomina subjetiva, sin embargo, es importante señalar que no existe una total simetría entre ambas realidades. Ningún individuo internaliza la totalidad de lo que se objetiva como realidad en su sociedad. Es decir, el *mí* del que habla MEAD no corresponde al total de significados compartidos socialmente, la relación entre individuo y la realidad objetivada es un acto en equilibrio constante, ambos están en movimiento.

Para BOURDIEU el *habitus* es precisamente esta interiorización de las estructuras o realidad objetivada socialmente. Es lo que para MEAD representa el *mí*, es lo que nos permite vivir en sociedad y son productos de la interacción social.

*“(habitus) proceso por el que lo social se interioriza en los individuos y logra que las estructura objetivas concuerden con las subjetivas”. (BOURDIEU; 1990:34)*

La socialización primaria tiene un peso importante en la conformación de la identidad de una persona, en esta interiorización de las estructuras objetivas. Sin embargo, esta interiorización no llega a un punto final o ideal, la socialización, la identidad y la realidad están en constante movimiento, es por eso que se habla de socializaciones secundarias e identidades secundarias para efectos de esta investigación.

---

La identidad docente es un ejemplo de socialización secundaria, lo cual sabemos es nuestro foco de atención principal. La socialización secundaria tiene mucha relación con la división de trabajo, ya que en esta división se da una cierta distribución social del conocimiento y por lo tanto, una cierta conformación de submundos o grupos identitarios basados en ciertas instituciones, en el caso concreto de esta investigación, las Instituciones Educativas.

El quehacer docente requiere de un conjunto de conocimiento, prácticas y sentidos característicos de ese grupo, demanda un cierto rol dentro de la sociedad. Se puede hablar de la internalización de *el mundo docente*, o más bien de una posibilidad de *mundos docentes*. Ser docente implica pertenecer a una identidad secundaria. Es un tema interesante y valdría la pena que se profundizara en algunas preguntas como: ¿cuáles son las características de mi grupo identitario primario?, ¿cómo esa socialización primaria influye en mi socialización secundaria?, ¿qué relaciones existe entre estas dos experiencias de socialización?, ¿por qué creo importante reflexionar sobre esto?

Ser docente significa asumir un cierto rol social que tiene que ver necesariamente con instituciones, el sujeto está sujeto, disculpando la redundancia, a una tipificación socialmente atribuida y mantenida por las

instituciones. Ser docente corresponde a un cierto discurso de lo que es *un docente* dentro de un cierto contexto social e histórico.

Es importante ver como esto se relaciona con un discurso, con el discurso como normalizador. Quiero entender que cuando nos referimos a formas de significar, no lo hacemos sólo refiriéndonos a la estructura y dinámica, sino también a los contenidos, a discursos. Ser docente tiene que ver con la forma como socialmente construimos el concepto de docente, como este concepto normaliza el ser docente y cómo el ser docente reconstituye este concepto.

Para ver la relación entre significación e identidad trabajaremos cómo se van conformando estos discursos normalizadores, estas formas de regular y determinar significados. Para Gergen (1996), los sistemas de signos son aquellos que son compartidos por una comunidad, a los cuales les da el nombre de “nucleamientos de inteligibilidad”. El significado se va generando a partir de la complementariedad de la acción, precisamente en el acto relacional (acción-complemento). Una acción tiene relación con otra acción que acontece como complementaria. Los complementos de la acción actúan tanto para crear, como para limitar el significado. Si la acción y el complemento son habituales, es decir, tras una acción se espera un cierto complemento, entonces tienen que ver con la vida cultural de ese grupo, con

las formas que están determinadas socialmente. La relación entre acción-complemento se considera como recíproca:

*"...los complementos operan determinando el significado de las acciones, mientras que las acciones crean y limitan la posibilidad de complementación".(GERGEN;1996: 323)*

Podríamos decir que estas acciones-complementos *habituales* constituyen *lo normal*, es decir, a ciertas acciones les corresponde una respuesta normalizada, una práctica establecida, un *habitus*. En este sentido Gergen nos habla de los "nucleamientos de inteligibilidad" como aquellos criterios propios de una comunidad particular que condicionan las prácticas de sus miembros. ¿Son estas prácticas habituales, estos criterios de inteligibilidad los que nos identifican y hacen pertenecer a un grupo?, ¿es nuestra condición de sujetos la que nos da sentido de pertenencia? ¿es el terreno de lo normal lo que nos mantiene unidos, sujetos a un grupo?

Nos movemos en el terreno de la determinación y de la indeterminación. Pertenecer a un grupo nos limita, constriñe, ata, sujeta. ¿A dónde me puede llevar el salir de ese estado de sujeción?, ¿qué sucede si me asomo a los límites de ese núcleo de inteligibilidad, si salgo de la normalidad?, ¿es posible desujetarme? ¿puedo no estar sujeto a nada?, ¿existe un estado de desujeción total?.

Ya desde MEAD veíamos que el *sí mismo* se conforma tanto de una apropiación de un conjunto de significados socialmente compartidos, como por la posibilidad de cambio, de innovación, de indeterminación. Esto nos brinda una gran luz, nuestra identidad está conformada por ciertos dominios de saber, ciertos tipos de normalidad y ciertas subjetividades pero también de una posibilidad de *pensar de otro modo* (FOUCAULT; 1990). La identidad no es algo fijo, la identidad se construye socialmente y en esta construcción los discursos y el poder tienen mucho que ver.

Desde el principio de este ensayo se habla de la importancia de la pregunta *¿quién soy?*, y las preguntas que puedan surgir desde la misma. La relación que existe entre identidad y significación nos lanza nuevos cuestionamientos: *¿desde dónde construyo mi self?*, *¿qué papel juegan las significaciones que comparto con mis grupos identitarios?*, *¿qué me permite pensar sobre los discursos que sujetan nuestro hacer, pensar y sentir?*, *¿es posible modificar estos significados compartidos?*, *¿cómo lograrlo?*.

El estar sujeto a algo da seguridad, da confianza; el orden establecido nos mantienen con una sensación de seguridad. Moverse en el terreno de lo normal es habitual, podríamos decir que en muchos casos se actúa con inercia; en cambio, salir de la norma da la sensación de vacío, de no pertenencia, de inseguridad. Es imposible no estar sujeto a nada, es precisamente desde la sujeción desde donde podemos pensar en otras

---

formas de normalidad, pero como un proceso (devenir) desde donde nos reconocemos y desconocemos, desde donde somos lo que somos y lo que podemos ser.

La teoría relacional pone de manifiesto, de manera muy clara, la construcción social de la identidad vista desde un proceso relacional en donde cada acción tiene un complemento y esa acción-complemento, una vez realizada, se convierte en una acción inicial que nuevamente será complementada. La función del complemento es tanto transitoria como contingente.

Es evidente que si pensamos en la construcción social del significado partimos del supuesto de que el significado es algo temporal, sin embargo, algunos significados se manifiestan como dogmas inamovibles, mientras que otros son más flexibles. ¿Por qué se da esta diferencia entre los significados?, ¿por qué resulta más fácil desprendernos o cambiar ciertas formas de significar socialmente que otras?. En este sentido Gergen expresa que existe una estrecha relación entre orden y significado, es decir, los sentidos tienen la finalidad, como ya se ha mencionado, de evitar otras posibilidades, la significación clasifica, excluye, limita, delimita.

Siguiendo la lógica de GERGEN respecto a la relación entre acción-complemento, podríamos decir que entre más fuerte sea esta relación, entre menos permita complementos aleatorios ese significado pertenece a una

*ontología positiva*<sup>1</sup>; y de manera contraria, si la relación acción-complemento tiene una gama aleatoria de complementos, el significado necesita de más pistas para significarse, para convertirse en un depósito social de significación altamente instituido como normal.

*“Si el intercambio entre dos individuos es aleatorio, de modo que cualquier acción por parte de uno puede servir de preludio a cualquier reacción del otro, difícilmente podemos llamar al intercambio significativo. Sólo cuando el intercambio desarrolla orden de modo que la gama de contingencias se restringe, avanzamos hacia el significado”. (GERGEN; 1996:325)*

Con esto se quiere decir que existen una serie de reglas comunes y normas que limitan lo aleatorio de la complementación de la acción, instituyendo significados normalizados. Estos significados normalizados tienen una estrecha relación con el orden. No todo es válido, son estas normas o reglas comunes las que hacen posible la existencia de pautas de larga duración de intercambio en una cultura. En este sentido podríamos hablar de lo que conforma el sentido común de un grupo y su relación con la normalización. Podríamos decir que la normalización es una forma de ordenación que reduce la posibilidad de complementos aleatorios a la acción.

---

1 Término utilizado por GERGEN como: “..la ontología positiva pasa a ser el abanico que una cultura muestra de comprensiones sedimentadas o de sentido común”. (GERGEN, 1996, p. 325)

El orden pretende acciones y relaciones aproblemáticas, busca desarrollar una *ontología positiva*, o dicho en otras palabras, una serie de apelaciones mutuamente compartidas que mantengan *esto* y no *lo otro*. El funcionamiento y existencia de un grupo identitario depende precisamente de una forma de descripción y explicación de la realidad, de narrativas y discursos.

La existencia de un cierto orden no pudiera ser posible sin la de desorden. El consenso que busca el orden establece las bases para el desorden, no hay consenso sin disenso.

*"...cada consecución de significado en un grupo pone en movimiento fuerzas que trabajarán desestabilizando y generando desavenencia y malentendido. En efecto, encontramos un relación íntima interdependiente entre consenso y conflicto: el hecho de generar comprensión social pone las bases para su disolución potencial." (GERGEN; 1996:328)*

Es precisamente en la dinámica del consenso y conflicto, de la búsqueda de universalidad y particularidad donde se conforma la identidad. Es un proceso de sujeción, de estar sujeto a este sistema ordenado de complementos de acción y significados ontológicos positivos lo que nos da el sentimiento de pertenencia, pero en una dinámica de exclusión/inclusión que pone en movimiento la identidad.

La problematización, esta dinámica entre lo determinado y lo indeterminado, es precisamente la que permite la construcción de la identidad y como vimos no surge desde la mente del individuo, sino que emane de la relación. Cada nueva relación acude a la identidad pasada (esquemas, representaciones, normas) y hace una traslación de su yo a esa situación, si la situación es conocida y el sistema de normalización es muy fuerte, lo más probable es que no exista un desacomodo, posiblemente el complemento de la acción no se moverá porque la respuesta estará muy normalizada. Sin embargo, el contexto puede ser muy diferente a las experiencias pasadas o la misma característica polisémica del lenguaje haga que el sujeto no tenga un complemento identificado y normalizado para complementar la acción, lo que puede producir la búsqueda de nuevas formas de significación.

La búsqueda de un cierto orden, como hemos visto, se relaciona con las formas de significar y nombrar que condicionan nuestro hacer, pensar y sentir. Estas formas constituyen lo que nos *con-forma* como un grupo identitario, lo que nos da cierta forma, pero esta forma normalizada o común se enfrenta constantemente a una forma opuesta de significar que busca instituirse, normalizar, y lo hace desde la problematización, desde el conflicto, buscando abrir más posibilidades de complemento.

La normalización cobra sentido precisamente porque existen formas no normalizadas o instituidas de significar, este es su poder. Estas formas aleatorias de significación se oponen al discurso normalizado y empujan en sentido opuesto, existiendo una relación permanente de poder entre lo establecido-normalizado y lo alternativo.

*"En el contexto presente, podemos enmarcar esta dinámica opositiva en términos de ámbitos discursivos en competencia: la confianza centrípeta se manifiesta como un dominio de ontología positiva, y la centrífuga en una generación constante de la marginalidad: significados contrapuestos o subvertidores de la ontología positiva. Cuando la ontología positiva se constituye, genera las bases sobre las que cimentar una ontología negativa, u opositiva". (GERGEN; 1996:327)*

Esta cita es muy clarificadora en cuanto a la dinámica entre lo *normalizado* y lo que está *fuera de la norma*, que en términos del autor denomina *ontología positiva* y *ontología negativa*. Es necesario señalar que estos términos no tienen una connotación moral en sí mismos, sin embargo, socialmente lo que está dentro de la norma aparece para los individuos como lo normal, lo natural, lo legítimo, lo establecido, lo habitual, lo de sentido común. En cambio lo que está fuera de la norma aparece a simple vista, para la sociedad, como lo subversivo, lo diferente, lo no natural, lo distinto.

Socialmente lo que consideramos *sentido común*, aparece como lo verdadero, lo incuestionable y lo bueno. Y es que pensar en aquello que está fuera de la norma, de la normalidad, del sentido común genera desequilibrio,

posiblemente angustia, miedo, pero no por ser algo negativo, sino porque implica un salir de *mi mismo* para encontrarme con el otro, con lo desconocido, con lo diferente. Conforme avance esta exposición veremos que es precisamente la dinámica problematizadora entre ontologías el lugar potencializado para el cambio, para el crecimiento, para la construcción, para el desarrollo.

Comprenderme e identificarme no es un acto que se origina en la mente y de forma aislada, sino una consecuencia social relacional que se da en el espacio público, por ser el espacio de encuentro con *los otros*, de reconocimiento con *los otros*. Es ese encuentro relacional con *los otros* el que me permite ir construyendo sistemas de significación que guardan un cierto orden, un discurso que normaliza, que nos sujeta como parte de ese grupo y no de otro.

La identificación, la significación, el orden y la comprensión están estrechamente relacionados y entran en juego en una acción relacional, colectiva, en donde se constituye el *sí mismo* y es desde esa sujeción donde se abre, precisamente, la posibilidad de emancipación. Preguntarme ¿quién soy?, y ¿quién soy en relación a *los otros*? pone las bases para esa búsqueda de salir al encuentro con *los otros*, de devenir sujeto, de emanciparme.

---

Reconocerme como parte de un *nosotros que me sujeta* y, desde es reconocimiento, a partir de un encuentro relacional con *los otros* construirme y ampliarme es una forma de emancipación. Y es que darme cuenta de aquello que me determina, que me sujeta, de lo que me hace ser lo que soy y hacer lo que hago me permite, paradójicamente, darme cuenta de lo libre que puedo ser, porque hay muchas cosas de las que puedo liberarme. FOUCAULT (1990) ve la necesidad de hacer de la libertad un problema estratégico, una necesidad de liberarnos de nosotros mismos, de las determinaciones de nuestro yo.

La búsqueda de un cierto orden normaliza y esa norma se manifiesta como un *deber ser* y un *no debe ser*. Este sistema de normalización se manifiesta como dicotómico, cuando en realidad el mundo en el que vivimos está lleno de matices. El encuentro con *los otros* implica necesariamente enfrentarme a otras formas de ser, a otro núcleo de inteligibilidad que me exige *devenir otro* para tener un encuentro relacional distinto. Estos encuentros relacionales son las formas de construcción social de la identidad.

La primera forma de entrar en este sistemas social de normalización, a través de la socialización, es la identificación primaria, que viene a ser la respuesta a ¿quién soy?, que damos desde la familia. La identidad primaria o socialización primaria para Berger y Luckman, es aquella por la que el

individuo se convierte en miembro de la sociedad. En cambio las identidades secundarias o socialización secundaria, para estos autores, vendría siendo cualquier proceso de socialización posterior a la familia que introduce al individuo a nuevos sectores del mundo, de su sociedad.

La identidad primaria o socialización primaria tiene cualidades especiales, una de ellas es precisamente su cualidad de primaria, otra es su fuerte carga emocional. Como mencionamos, no es lo mismo nacer en una familia mexicana que en una afgana, la socialización primaria se conforma en un mundo social específico.

*“Recibir una identidad comporta adjudicarnos un lugar específico en el mundo”. (BERGER Y LUCKMAN; 1999:168)*

La identificación y sentido de pertenencia con un grupo tiene relación con la forma en la que significamos, interpretamos y damos sentido a nuestro quehacer (GERGEN, 1996; BERGER Y LUCKMAN, 1997). La categoría identitaria es el grupo con el cual yo me siento reconocido y me reconoce. La inteligibilidad y un depósito social de sentido hacen que nos identifiquemos y conformemos como una categoría identitaria. Estos depósitos sociales de sentido tienen que ver con el poder, con los discursos dominantes. ¿Qué posibilidades tengo de emanciparme de una sujeción identitaria que limita mis encuentros con *los otros*?

---

El *sí mismo* se constituye en relación a los otros, soy a partir de lo que no soy, pero aquí quiero desarrollar la idea de que también somos aquello que dejamos de ser. Se es hombre casado porque dejo de ser soltero. Soy lo que dejo de ser, eso también me constituye y hace que los otros me identifiquen, no sólo con lo que soy, sino también aquello que no soy. Todavía mas allá, *soy aquello que puedo ser*.

En el cuadro de arte Flamenco de Van Eyck, "*El matrimonio Arnolfini*", se representa el matrimonio entre Giovanni de Arrigo y Giovanna Cenami, en el cual ella da la impresión, por el vestido y la curvatura de su cuerpo, que está embarazada, sin embargo no es así. Giovanna es representada en el cuadro no sólo por lo que es, la hija de una acaudalada familia (evidente en todo el simbolismo del cuadro), sino también es la posibilidad de lo que será, es decir, su posibilidad de fertilidad. El pintor expresa su posibilidad de fertilidad por medio del color del vestido que lleva – verde: color de la fertilidad- y la postura curva en la que posa, resaltando el vientre. Se representa claramente la importancia de las posibilidades como parte de la identidad, es decir, de lo que se puede ser. Desgraciadamente no resultó como esperaban y no pudieron tener hijos.

Esta visión de la identidad nos sitúa en un concepto que la niega como algo estático, como una meta final a alcanzar, como un punto al que se llega con la madurez. Por lo contrario, entender la identidad como contingente,

posibilita la construcción del sujeto, ampliando los complementos de la acción y la significación.

La identidad toma sentido en relación a la existencia de la diferencia. Soy lo que no soy, lo que fui y lo que dejé de ser, lo que podré ser y lo que dejaré de ser. Parece un juego de palabras complicado, pero la idea central es que la identidad no es algo fijo, es movimiento, tensión, es algo que se deconstruye y construye en un proceso con *los otros*. Es en este devenir entre el *yo* y *los otros* en donde quiero centrar la atención.

El encuentro con *los otros*, la no identificación, la diferencia, me dan la posibilidad de definir lo que soy. Es el proceso de exclusión el que me permite incluirme, porque no podría definirme sin acudir a *los otros*.

*“El lenguaje, y por consiguiente el significado, dependen de un sistema de diferencias. Para la semiótica más estructuralista, estas diferencias se han escogido de manera binaria. La palabra hombre alcanza su capacidad comunicativa gracias a su oposición con la palabra mujer, arriba porque contrasta con abajo, emoción con razón, y así sucesivamente”. (GERGEN; 1996, p.27)*

La Secundariedad de Pierce expresa claramente como no puede existir esfuerzo sin resistencia, ni resistencia sin esfuerzo. Lo define como una conciencia duplicada. Explica que llegamos a ser conscientes de

---

nosotros mismos cuando nos hacemos conscientes de lo que no somos, siendo la idea de *otro*, la alteridad, el auténtico soporte del pensamiento.

Pareciera fácil ante un sistema binario ubicarse, si no soy una cosa inmediatamente soy otra, pero los límites entre ellos no siempre son muy claros, existen los matices o puede ser que te encuentres en momentos en un grupo identitario y luego en el opuesto, porque tu identidad no se conforma solamente en uno, ¿será que la combinación personal de esos grupos identitarios es lo que te hace ser único?.

El ejercicio se complica porque hay rasgos identitarios en los cuales uno no se siente cómodo en uno, ni en otro, principalmente en casos donde las polaridades son muy extremas. La necesidad de pertenencia y la falta de una comunidad identitaria con la que te sientas reconocido puede generar angustia. El sujeto se enfrenta a una gama de posibilidades cada vez más amplia y esa pluralidad puede generar una fuerte crisis de sentido.

La sensación que tuve los primeros meses al llegar a España como becario fue precisamente esa necesidad de pertenencia que se manifestaba como una condición en este nuevo lugar. Los complementos normalizados de la acción me eran desconocidos, no sabía bien como entrar en el sistema de signos, en ese modo de inteligibilidad. Me costaba ubicarme y sentí angustia y la necesidad de pertenecer a algo, sentirme *parte de*, identificarme

con *los otros*. El querer pertenecer a un grupo diferente al que había permanecido me implicaba, ante todo, un sin fin de cuestionamientos, desprendimientos y acomodados de significaciones que habían estado mucho tiempo como una parte de mí.

Posiblemente en ocasiones de manera inconsciente, en otros casos de manera mas cotidiana y sencilla, nos vamos configurando por la necesidad intrínsecamente humana de pertenecer, de ser parte de, de tomar parte, de estar sujetos y ser sujetos. La identidad no puede pensarse de manera separada de lo social, es decir, me quiero sentir parte porque hay *otros*. Como comenta SANTORI (1998a) la necesidad de pertenencia es una condición humana:

*“Afirmo, pues, que los seres humanos viven de forma infeliz en el estado de masas solitarias, en condiciones anónimas y, por lo tanto, que siempre tratan de pertenecer, de acomodarse y de identificarse en el seno de organizaciones y de organismos en que los reconocen: para empezar, en comunidades concretas de vecindad, pero también en amplias comunidades simbólicas”.*

A pesar de que la identidad cobra sentido a partir de la diferencia, creer que el mundo sólo tiene dos posibilidades es una forma de ordenar la realidad que va perdiendo fuerza y sentido. Cada vez nos enfrentamos a más matices, el espectro –entendido en su acepción como luminoso- se va ampliando. La pluralidad y las posibilidades de contacto, aunque no siempre

---

llegando a ser relacionales, cada vez son mayores y son ellas las que nos puede permitir, si trabajamos por ello, la construcción de la identidad como parte de una dinámica de crecimiento. ¿Qué implica vivir en la época actual? ¿a qué estamos sujetos? ¿qué tipo de relaciones tenemos con *los otros*? ¿la posmodernidad realmente nos brinda encuentros relacionales con *los otros*?

Desde la perspectiva de la pluralidad, la escuela toma un papel protagónico. El aula de la escuela pública es el lugar ideal para un encuentro plural. Los alumnos se van reconociendo y agrupando, se van excluyendo e incluyendo, se van identificando. Este proceso es continuo, buscamos pertenecer, no queremos ser excluidos. Sin embargo, para que exista un grupo identitario tienen que existir *los otros*, en una dinámica de coexistencia del *nosotros* y *los otros*. Pero precisamente la diversidad en el aula -como veremos en el análisis de los datos- es una de las circunstancias que la hacen ser un lugar potencializado para la construcción de la identidad.

*“Los centros de enseñanza son, en nuestras sociedades, los únicos espacios en los cuales, idealmente, coincide una triple circunstancia. En primer lugar, se caracterizan por el libre intercambio de argumentos, ideas y pareceres a través del habla. En segundo lugar, en ellos se aprende a vivir en un contexto plural donde no sólo se respetan las diferencias sino que éstas constituyen ocasiones formativas. Y, finalmente, allí se producen los primeros procesos de socialización y de la propia subjetividad, por los que se empieza a apreciar a los demás en su diferencia constitutiva”. (BELTRÁN; 1997a:80)*

Los encuentros con *los otros* potencializan la construcción del *sí mismo*, exigen posicionarme en los límites y desprenderme en cierto sentido del *nosotros*, que da seguridad, para acudir a *los otros*, eso es devenir, es un acto solidario que exige desprendimiento. Acudir *al otro* es un acto de deseo que se mueve entre el conflicto y la comunicación. Es un acto relacional que se da por medio del lenguaje verbal y no verbal.

Pero ¿qué sucede cuando sales al exterior de ese grupo y su normalidad para encontrarte con *otros*? Pensemos por ejemplo en el niño que acude por primera vez a la escuela, ahora su identidad pasará a ser parte de un *nosotros* diferente, con otra estructura, poder, historia, otra visión de futuro, queriendo satisfacer otras necesidades, con otros códigos, formas, etc. Ese momento de desequilibrio, en el encuentro con *los otros* y su identidad, exigirá un movimiento en el *sí mismo* (*self*) que puede llegar a ser la acentuación de la diferencia, la identificación con ese nuevo grupo identitario o el devenir entre ambas. Ahora será estudiante, será parte de eso y posiblemente llegue a casa y también vea como *otros* a los suyos, porque serán esferas diferentes, grupos identitarios distintos, y su forma de ser cambiará en algunas cosas, entre un espacio y otro; porque no sólo pertenecemos a un grupo identitario.

Podemos seguir dos caminos ante el pluralismo característico de la posmodernidad: el sentirlo y vivirlo como una gran liberación que nos permite

---

ver y disfrutar nuevos horizontes que nos abren un mundo de posibilidades en la construcción de nuestra identidad, cuestionándola, modificándola, abriéndola a encuentros con *los otros* que nos permitan redefinirla, deconstruirla y construirla, aunque no por eso resulte una tarea fácil; o podemos, por otro lado, vivirlo como una opresión y angustia que no nos mueva de *nosotros* y nos haga poner murallas altas que enquisten nuestra identidad, que la aíslen, que la dogmaticen.

La crisis de sentido a la que se refieren BERGER Y LUCKMAN tiene que ver con la situación actual posmoderna. El aumento de encuentros y convivencia cotidiana con un grupo diverso de personas, que tiene diferentes comunidades de sentido y formas culturales, te enfrentan y exigen miradas a nuevos horizontes, una ampliación del espectro que también te puede llevar a un estado de opresión que te haga *resguardarte* en tu identidad y rechazar el riesgo de aventurarte al encuentro con *los otros*.

*(Pluralismo) "Este fenómeno se experimenta, por un lado, como una gran liberación, como la apertura de nuevos horizontes y posibilidades de vida que nos conducen a traspasar los límites del modo de existencia antiguo, incuestionado. Por otro lado, el mismo proceso suele ser experimentado (generalmente por las mismas personas) como algo opresivo: como una presión sobre los individuos para que una y otra vez busquen un sentido a los aspectos nuevos y desconocidos de sus realidades. Hay quienes soportan esta presión; hay otros que incluso parecen disfrutarla. Son los que podríamos llamar virtuosos de pluralismo. Pero la*

*mayoría de la gente se siente insegura y perdida en un mundo confuso, lleno de posibilidades de interpretación, algunas de las cuales están vinculadas con modos de vida alternativos”*  
(BERGER Y LUCKMAN, 1997:80)

Como se ha venido comentando, la identidad, en sus encuentros con *los otros*, vive momentos de tensión y posiblemente fuertes crisis de sentido. El pluralismo sitúa a la identidad y alteridad en encuentros constantes de tensión y de potencialidades. Situarse en esta paradoja nos permite vivir en una constante dinámica de construcción social. En estos encuentros las apariencias nos pueden confundir, no sería el mismo encuentro una persona que se decide ir a vivir a África a trabajar, que el niño que ve por la televisión las escenas de la miseria del Sur de África. Cabe preguntarnos ¿cómo nos representan a los *otros* los medios de comunicación?.

No se trata de sumirse mansamente en la ambigüedad, en discursos blandos, se trata de una tarea creativa. Desde mi condición de sujeto, desde mi sujeción, desde aquello que me determina como tal, abrirme al universo de lo posible. Aprender a convivir en contingencia, siendo al mismo tiempo capaces de distinguir entre las posibilidades y las apariencias, entre la identidad y los estereotipos. La tarea no es fácil, implica otra manera de posicionarte ante la vida, exige un proceso doloroso de acomodación, en donde no necesariamente necesitas cambiar totalmente. No se trata de

---

renunciar a ti mismo para ser *el otro*, se trata de ir construyendo tu identidad, de irte liberando de ese *sí mismo* que te impide el encuentro con *los otros*.

Pareciera que se tiene mucho miedo de salir *de casa* y encontrarse con otro mundo que te exigirá movimiento. Y salir *de casa*, en el sentido de identidad, es salir de ese *nosotros* y abrirme al encuentro con *los otros*. Ese orden que nos mantiene como *nosotros*, en nuestra seguridad es una búsqueda de impedir lo aleatorio de los complementos de la acción. Sin embargo, es un hecho que cada vez la sociedad está siendo habitada por grupos más plurales y la coexistencia entre ellos plantea serios problemas políticos, culturales y de identidad. Adaptarme a una cultura ¿implica desprenderme de la mía?

*“Lo universal, como hemos visto, no tiene un contenido concreto propio (lo que lo cerraría en sí mismo) sino que es el horizonte siempre más lejano que resulta de la expansión de una cadena indefinida de reivindicaciones equivalentes...la universalidad es incommensurable con cualquier particularidad, y que, sin embargo no puede existir separada de lo particular” (LACLAU; 1996:68)*

La relación entre universalidad y particularismo es una paradoja en donde lo universal es una plenitud ausente y lo particular existe por ser la forma de afirmar una identidad diferencial. El *tender hacia*, es una idea potente que invita a ver lo universal como un constructo permanente, un horizonte incompleto que sutura identidades particulares dislocadas.

El encuentro con *los otros* puede ser vivido de muchas maneras, pero es un hecho que genera conflicto y una necesidad de comunicación, de entendimiento, de salir del *nosotros* al encuentro con *el otro*. Y requiere de una comunicación que se mueve constantemente entre el disenso y el consenso.

*“Siempre que existe comunicación se generan consensos y disensos. De hecho, la comunicación existe porque hay un diferencial que tiende a ser compensado, reequilibrado.”*  
(BELTRÁN; 1997a:80)

La construcción de la identidad requiere de *los otros*, es necesario salir de *sí mismo* para encontrarse, y encontrarse requiere comunicación. Pensar en una sociedad plural es pensar en una sociedad que hace del conflicto y la crisis de sentido una manifestación de la necesidad de construcción permanente. Porque el encuentro con *los otros* me exige salir de casa, salir de mí, salir de nuestra normalidad para consensuar, discernir, discutir, acordar. Las sociedades plurales en democracia requieren espacios para estos encuentros comunicativos de consenso y disenso. Es menester de las sociedades democráticas disponer de estos espacios.

La escuela pública, como se ha dicho, es un lugar propicio por su calidad de espacio público y por ser institución. La identidad se construirá en un clima de comunicación, búsqueda, apertura, tolerancia, toma de

---

decisiones. La comunicación es la vida en las instituciones y sociedades, si no existe comunicación y se pretende erradicar el conflicto por medio de la autoridad, las instituciones tarde o temprano mueren. La comunicación y el conflicto permiten a la identidad su recreación, por medio del cuestionamiento de los vínculos que los mantienen sujetos a ella.

Uno de los principales retos de las sociedades plurales es el de llegar a formular unos principios universales que sean compartidos por la comunidad en general y en este sentido la escuela pública, como institución, puede tener un papel decisivo. Definitivamente es una tarea complicada y ardua, que no corresponde sólo a la escuela, y que se complica porque las relaciones entre los diferentes grupos son relaciones de poder y la diferencia entre ellos, en muchos casos, se da sobre la base de la exclusión y subordinación de otros grupos (LACLAU, 1996)

La sociedad plural demanda que los conceptos de libertad y comunidad no se conjuguen como conceptos antagónicos. Un equilibrio que demanda, como se ha dicho, un encuentro con *los otros* constante, en donde se nos exige la construcción permanente de la identidad, poder llegar a una apertura solidaria que nos acerque a *los otros*. Y es que nos preguntamos ante la diferencia ¿qué nos une? ¿qué nos hace ciudadanos de la misma ciudad? ¿en qué nos compromete?

*“El conflicto y la búsqueda de vías distintas, el internacionalismo solidario y la autonomía de los pueblos señalan nuevas perspectivas a la idea de construir una comunidad basada en las diferencias, en conceptos nuevos de necesidad y libertad”.*  
(BARCELONA; 1992:136)

Este reto es uno de los principales que serán analizados en esta investigación, ya que se busca construir un *nosotros* más amplio, pasar de Facultades a Centro Universitario, un proceso que requiere de diferentes formas de encuentro y trabajo con *los otros*.

Para profundizar más sobre discursos, dominios de saber, formas normalizadas, nucleamientos de inteligibilidad, vamos a abrir un espacio dedicado a las relaciones de poder discursivas, específicamente entre aquellas que ya se encuentran instituidas, normalizadas y las que desde una ontología negativa pretenden instituirse.

---

## **1.2. Relaciones de poder entre los discursos Instituido e Instituyente.**

### **1.2.1 La normativa y la normalidad: dos formas distintas de disciplina.**

Hemos estado trabajado desde diferentes aproximaciones los discursos como formas de normalización, es decir, como sistemas legitimados que estructuran nuestros dominios de saber, nuestro actuar y nuestro ser. La acción humana se ve condicionada por dos sistemas de ordenamiento basados en normas, que tienen la finalidad precisamente de normar nuestra vida. Estos dos sistemas son: el normativo y la normalidad. Ambos sistemas norman nuestra vida, uno desde un poder evidente de control y otro de una forma simbólica.

La normatividad son aquellos dictados de norma explícitos, visibles, ubicables, que se manifiestan de diferentes maneras: reglamentos, leyes, sistemas de ordenación, lenguaje corporal. La normativa se manifiesta, se hace evidente, se conoce. Su poder de ordenar es tal porque se hace visible. El mantenimiento de esta forma de disciplina se manifiesta, por ejemplo en el aula, a través de una serie de normativas que sirven para mantenerla en ese espacio. Los medios y las formas normativas para mantener la disciplina en el aula serán distintas, algunas más evidentes que otras, pero todas ellas manifestando su poder, haciéndolo evidente aunque sea de forma diversa.

Estas formas de disciplina normativas tienen un poder explícito que se manifiesta en una autoridad personificada, sea como reglamento, reglas, maestro, jefe, superior, leyes; la normativa es el condicionamiento explícito de una acción. El no sometimiento a la normativa tiene consecuencias negativas; ante el incumplimiento de la norma corresponde un acción de reprender al que se salió de lo establecido. La disciplina que se obtiene por medio de la normatividad tiene una forma de autoridad evidente, manifiesta o que busca manifestarse para ejercerse como poder. Nuestro hacer está fuertemente condicionado por aquello que socialmente se ha establecido como *poder hacer* y *no poder hacer*. Esta forma de disciplinar pone límites claros a nuestro actuar.

La normalidad en cambio se caracteriza y tiene fuerza porque su poder es implícito, simbólico. La normalidad es un conjunto de discursos y prácticas discursivas que se instituyen como formas normales de pensar, hacer y sentir en un grupo determinado. Esta es otra forma de ordenamiento, de ponernos en orden, de darnos un estructura, de con-formarnos. El poder de los discursos y prácticas discursivas sobre nuestro hacer, pensar y sentir se quiere oculto, porque es desde ahí donde adquiere su poder.

*“Todo poder de violencia simbólica, esto es, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza que constituyen el fundamento de su*

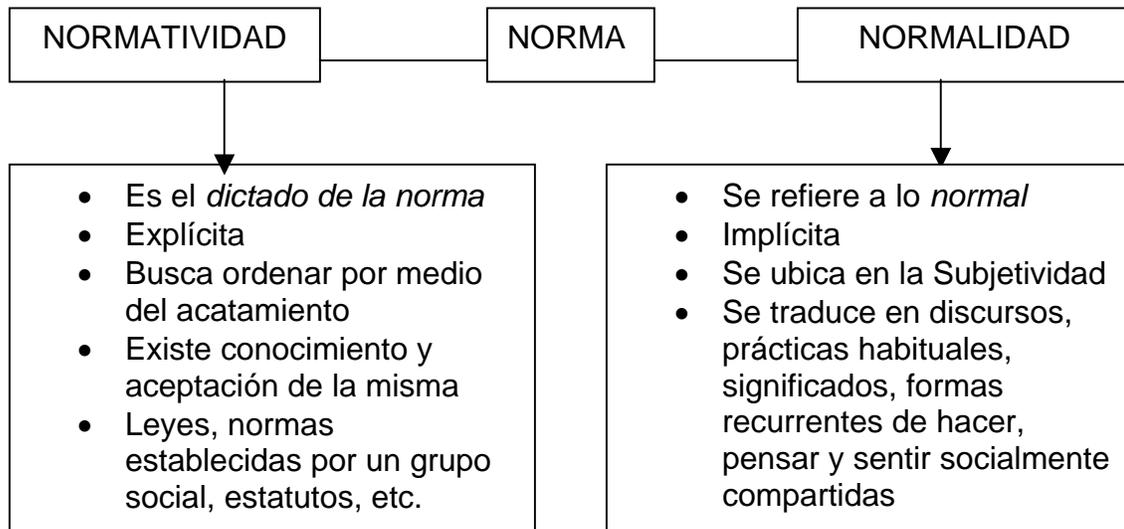
---

*fuerza, agrega su propia fuerza, esto es, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza". (BOURDIEU; 1970:18)*

La normatividad se vive como una serie de estatutos, reglas, normas que dictan un determinado *poder hacer*, es decir, marcan ciertos límites de posibilidad de actuar, en donde la autoridad evidente o explícita será la que cuidará de que se cumplan. La forma de autoridad que manifiesta la normatividad es directa.

*"Recordemos, que la disciplina, originalmente, representa la sujeción a un orden que no puede ser otro que el orden social imperante en el contexto en que aquella debe imponerse"*  
(BELTRÁN; 1997:12)

La normatividad distingue el *puedo* del *no puedo* y la normalidad entre el *debo* y las *desviaciones de ese deber*. Las normas son las formas que nos conducen, limitan y delimitan. La diferencia entre normatividad y normalidad nos permite evidenciar dos formas distintas de estar sujetos, dos formas distintas de orden. Los límites que establecen unas y otras son distintos, por lo tanto, la manera de sujetarnos y de evidenciarse también lo es. Veámoslo de manera gráfica:



El profesor puede mirar fijamente a los alumnos y con esa mirada (normatividad) señalar a los alumnos que la acción que están realizando no es correcta. Aunque esta forma de normalización no es explícita (aparentemente) la forma de autoridad no es indirecta, sino directa, por lo tanto pertenece a una forma disciplinar normativa.

La normalidad logra el orden a través de la instalación de un cúmulo de significados socialmente compartidos que permiten mantenerlo. Por este motivo concentraremos nuestra atención en los discursos dominantes como formas de poder que gobiernan el hacer, pensar y sentir de los sujetos. Los discursos y su poder de instalación en los sujetos tiene una influencia determinante en la manera en que nos respondemos a la pregunta ¿quién

---

soy?. Es decir, entre discursos, poder e identidad existe una fuerte relación como hemos venido explicitando a lo largo de este ensayo.

La diferencia entre la normalidad y la normatividad nos permite evidenciar de manera más contundente y explícita la normalidad, que es la que nos interesa analizar en este espacio. La normalidad no se manifiesta por medio de un discurso autoritario que busca disciplinar, ni tampoco en un sistema de leyes o reglamentos explícitos y concertados socialmente, sino que está conformado por un sistema de creencias, de sentidos, de significación, de formas de nombrar que condicionan también nuestro pensar, sentir y actuar. Se manifiesta en el condicionamiento que el discurso dominante tiene sobre el hacer, pensar y sentir, sobre nuestra identidad. El hecho de ser dominante nos habla ya de una relación de poder, este sistema de creencias, significados, complementos de acción, también delimita, deja fuera otras formas posibles de objetivar la realidad.

La norma establece las formas en que nos organizamos socialmente, la manera en que nos damos un orden, que conformamos ciertas estructuras. Una sociedad sin normas sería imposible de habitar. Las normas tiene que ver con el nombrar y el nombrar tiene que ver con las normas. La norma permite distinguir, diferenciar, señalar. Ambas tiene que ver con la sujeción, pero la forma de hacerlo es distinta.

La normalidad se dice que tiene poder simbólico porque es a través de la instalación en el *mí*, desde donde ejerce su poder. El sujeto no se siente de ninguna manera aplastado o coartado por algo externo a él, este poder se ha interiorizado a través de formas de pensar, hacer y sentir. Este tipo de poder es lo que se denomina control social simbólico, porque obtiene su poder al constituirse como parte de la persona, de su propia existencia. Esta instalación en el *mí* de esos depósitos de sentido de los que hablan BERGER Y LUCKMAN (1997;1999)), logran una especie de autocontrol, autogobierno, casi inconsciente.

La normalización busca ordenar, homogeneizar, someternos a un sistema de creencias dominante en la sociedad en donde nos desenvolvemos. La norma permite igualar y al mismo tiempo marcar las diferencias. La norma categoriza la realidad, tanto desde la normalidad como desde la normatividad. Sería imposible no estar sujetos a ninguna norma, no sólo porque no habría un orden, sino porque seríamos incapaces de nombrarnos, de reconocernos, de ser sujetos.

Los límites entre la normalidad y la normatividad no son muy precisos, es por esto que cuesta trabajo acotarlos. La parte que confunde es cuando pensamos ¿qué nos hace tener este sistema legal o sistema normativo y no otro?, ¿será que detrás de esta forma explícita de normarnos (normatividad) existe un discurso que la sustenta, que la fundamenta, que lo normaliza?.

Podríamos decir que la normatividad está sujeta a una normalidad, a una forma determinada de ordenar el mundo.

La normalidad tiene el poder de ordenar las formas de pensar, hacer y sentir, por medio de un sistema de creencias, narrativas y discursos que se instituyen como normales, comunes y que nos condicionan. ¿Cómo se manifiestan esto en nuestro hacer cotidiano?, ¿cómo afectan nuestro hacer y vivir cotidiano?. A continuación se profundizará sobre el concepto de prácticas normalizadas con la intención de ver cómo la normalización busca determinar nuestro hacer, pensar y sentir hacia una cierta orientación socialmente establecida y mantenida.

### 1.2.2 Las prácticas normalizadas

La influencia del discurso dominante sobre lo que hacemos, pensamos y sentimos es definitiva. Si los complementos de las acciones se van haciendo recurrentes, entonces se conforman como prácticas discursivas o normalizadas. Lo común, lo habitual, lo recurrente se instituye como lo normal y esa normalidad funge a su vez como referente normalizado para nuevas acciones.

Las prácticas normalizadas o habituales constituyen una forma de disciplinarnos no coercitiva. Estas prácticas normalizadas se legitiman a través de los discursos dominantes y por medio de las instituciones que los mantienen y reproducen. Las prácticas normalizadas pretenden el orden, la homogeneización, la disciplina de la sociedad. El sentido de la acción se pretende homogéneo porque busca la normalización, un sistema de normas inamovibles que mantengan el *status quo*.

Los complementos de acción (GERGEN, 1996) que se repiten y en base a esa repetición se instituyen como significados establecidos, se convierten en complementos de acción que impiden una elección, esas son las prácticas discursivas o normalizadas. Esta forma de causa-efecto normalizada impide la selección, la posibilidad de elección. Es decir, la

---

repetición de la acción que se objetiva y legitima como normal impiden la conciencia selectiva y aparece como determinante, como única y necesaria. Asimismo, lo determinado de la acción, lo instituido como normal y que sujeta a un sistema, da sentido de vida; ese es su poder.

Sin prácticas discursivas sería imposible hablar de comunidad. La comunidad tiene que ver precisamente con esas formas comunes de realizar las experiencias. Sin lo determinado, sin las prácticas discursivas o normalizadas un individuo no podría nombrarse. El ser humano es un ser social, ya lo vimos anteriormente, y esa condición hace necesaria una vida en conjunto que requiere de una organización. No se trata de hacer desaparecer las prácticas discursivas, sino tomar conciencia de por qué son esas y no otras, qué nos permite el hacerlas, a quién favorecen, son para mantener un orden , el orden de quién.

*“Existe una estrecha relación entre significado y orden (...) Sólo cuando el intercambio desarrolla orden de modo que la gama de contingencias se restringe, avanzamos hacia el significado”.  
(GERGEN; 1996: 325)*

Las prácticas discursivas y normalizadas las aprendemos primariamente en dos instituciones sociales: la familia y la escuela. El sometimiento a un orden social se realiza primero en tu comunidad de vida primaria, en ella existen unas formas normalizadas de hacer, pensar y sentir,

construidas e instituidas por la historia, necesidades y relaciones de ese grupo. La familia dota al individuo de un conjunto de formas de ser y padecer (BIRULES; 1996) que lo caracterizará de una cierta manera. Estas *formas con-forman* nuestra manera de ser y nos permiten reconocernos como parte del grupo identitario al que pertenecemos. La fuerza de la sujeción del individuo a un grupo identitario se evidencia en sus prácticas habituales, en la forma en que se relaciona con *los otros*. En este sentido el concepto de enmarcamiento de (BERSNTEIN, B; 1990) nos permite ver cómo ante un enmarcamiento fuerte las prácticas discursivas se pretenderán como inamovibles, únicas.

El enmarcamiento de la categoría identitaria, entendida como sus límites, pretenden normalizar, sujetar, disciplinar. El deseo de identificarnos en un grupo es la base de su existencia. El sentido compartido tiene que ser *com-partido*, es decir, se tiene que tomar *parte* de lo que sucede ahí y de las formas en que suceden las cosas. El sistema escolar tiene el encargo social de enseñar a ser miembros de esa comunidad, a disciplinarse, a conocer y aprender ese sentido de comunidad de vida compartido, dominante.

*“¿Y qué se le podría dar a alguien sometido a un proceso de educación sino <disciplina>, esto es, sujeción a la norma? La <asignatura> de la educación era disciplina, o bien, a la inversa, lo educativo era asignar algo a alguien y su resultado la asignatura”.*  
(BELTRÁN; 1997b)

---

La disciplina tiene la función de normalizar, de someter a un orden, a una estructura, a esas *formas* de las que se ha ido hablando. Y en la escuela la disciplina tiene que ver con las formas de hacer y de pensar que nos asignan unos límites. Los conocimientos están ordenados en disciplinas, en estructuras, en formas establecidas de organizar, fragmentar y transmitir el conocimiento.

La imposición de la norma se vive dentro de la escuela tanto desde la normatividad como desde la normalidad. La sujeción a la norma, por medio de las disciplinas académicas y la disciplina como sistema de orden, busca corporizarse, es decir, conformar los cuerpos de los individuos y de la sociedad. (BELTRÁN; 1997b)

Las prácticas discursivas o las narrativas como relatos de la realidad, no tienen que ver sólo con palabras, sino con las relaciones que establecen, con esas configuraciones relacionales sucesivas que se configuran como complementos de la acción.

La práctica discursiva relaciona una serie de enunciados que no necesariamente guardan una relación clara y comprensible. Es en la práctica discursiva donde los discursos (enunciaciones) conforman o adquieren una forma relacional. Detrás de una práctica discursiva está un sistema relacional complejo de enunciaciones discursivas que se confrontan. El dominio

recurrente de ciertas formas relacionales de enunciamiento son los discursos que aparecen como dominantes, pero detrás de ellos hay un sistema relacional de poder que les permite mantenerse en ese puesto.

Las prácticas dominantes mantienen el sentido de una comunidad. Las prácticas comunes y legitimadas tiene que ver con aquellas practicas habituales, que nos permiten reconocernos. Ante una acción corresponde un complemento de la acción que es inteligible para la comunidad. El papel de estas prácticas iría en dirección de lo habitual y lo que nos constituye como grupo social, tiene que ver con la tradición, con lo permanente. El orden social se busca que permanezca, que se mantenga y la mejor manera de hacerlo es corporizarlo por lo habitual, por el *habitus*, por prácticas que sean comunes, legitimadas y aceptadas por un conjunto. Cuando hablamos de las prácticas normalizadas nos referimos a hábitos que nos conforman, que nos hacen ser lo que somos.

Para Pierce la *forma universal del acto* (*Thirdness*) serían estas formas generales de actuar que se anticipan a la peculiaridad. La disponibilidad para actuar de cierta manera, bajo distintas circunstancias dadas sería un acto habitual. Tocamos aquí un tema central, la determinación ¿es el acto una práctica determinada en todos los casos? ¿es posible determinar los actos humanos?

---

La determinación de la práctica tiene que ver con el sistema de creencias de una comunidad, con la comunidad de sentido, con el habitus, con los complementos de la acción. Las formas de hacer y padecer que nos hacen identificarnos con un grupo determinan nuestros actos y nuestros actos reproducen y mantienen estas formas de actuar. La determinación y la indeterminación del acto humano no parecen resolverse el entredicho, es precisamente desde esta paradoja de la acción humana en donde he querido posicionarme desde el principio del escrito. Es desde la determinación de la acción donde se puede partir para la indeterminación de la práctica, porque ante cualquier sistema de sujeción existe la posibilidad.

La distinción entre el *mí* y el *yo*, que hace MEAD, expone que el primero vendría siendo el producto de la asimilación social (determinación) y el segundo como algo individual, innovador, espontáneo (indeterminación). El *yo* lo ubica como la posibilidad de salvación de la determinación social. La posibilidad entonces estaría ubicada en el *yo*.

Lo *dado por supuesto (mí)* vendría a ocupar un nivel profundo del conocimiento que es considerado como incuestionado, que se da por cierto. Este nivel corresponde a esas prácticas habituales cuya sustentación o referente no se cuestionan sino que se dan por supuestas.

*“Podemos imaginar la conciencia del individuo como una serie de diferentes niveles estratificados, unos encima de otros. En las <profundidades> (el término no se usa aquí en el sentido freudiano de psicología profunda) se encuentran las interpretaciones que se dan por supuesto. Esta es la esfera del conocimiento incuestionado, que se da por cierto. Alfred Shütz lo llamó el nivel del <mundo que se da por supuesto>; Robert y Helen Lynd quisieron decir algo similar con su concepto de las <afirmaciones que se dan por ciertas>. (BERGER Y LUCKMAN; 1997:88)*

Para BOURDIEU (1990) *el habitus* es el proceso por el que lo social se interioriza en los individuos y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas. La normalidad se posiciona en el terreno de lo habitual por medio de un poder simbólico que impone significaciones como legítimas y disimula las relaciones de fuerza que precisamente lo constituyen como fuerza propiamente simbólica.

Las prácticas normalizadas son formas de hacer objetivadas y determinadas en un sistema simbólico dominante. Esta normalización, como lo hemos visto, permite reconocernos, identificarnos. Si hay una concordancia entre el orden social y las prácticas de los individuos es porque esas acciones se han objetivado e insertado en la conciencia como sistemas de hábitos que generan cierto tipo de conductas que a su vez influyen en la formación de esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción.

*“No puede haber duda de que los individuos que forman un grupo social son de espíritu semejante; se comprenden mutuamente.*

---

*Tienden a actuar, dadas las mismas circunstancias, con las mismas ideas, creencias e intenciones predominantes. Observados desde afuera, pudiera decirse que están dedicados a imitarse unos a otros. Y esto es de verdad en el sentido que hacen la misma clase de cosas en gran parte del mismo modo".*  
(DEWEY; 1967:41)

Cuando la contingencia de las acciones se delimita y su delimitación no es explícita, sino que aparece como normal, entonces estamos hablando de esas prácticas normalizadas. La normalización de la acción es una forma efectiva de sometimiento, que como se ha comentado, no es nueva, sin embargo, nos interesa profundizar sobre ella.

Las prácticas normalizadas apuestan por lo permanente, por el orden, por el *status quo*, pero esa apuesta se enfrenta a la indeterminación de la acción de las experiencias ante las cuales nos vamos enfrentando. La acción humana se mueve entre lo indeterminado y lo determinado, entre la persistencia y el cambio. Para BOURDIEU (1990) la interacción entre la estructura de las disposiciones sociales y la situación presente es dialéctica y, si bien considera que el *habitus* tiende a reproducir las condiciones objetivas que lo sostienen, un nuevo contexto permite reorganizar las determinaciones y producir prácticas transformadoras.

En el mismo sentido DEWEY comenta:

*“La característica básica del hábito es que toda experiencia emprendida y vivida modifica al que actúa y la vive, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes” (...) “El principio del hábito así entendido es evidentemente más profundo que la concepción originaria de hábito como un modo más o menos fijo de hacer las cosas, aunque incluye a este último como uno de sus casos especiales”.*  
(DEWEY; 1967:34)

Las prácticas discursivas y el *hábitus* he querido trabajarlos juntos porque dan luz a dos cosas primordiales para este trabajo: la determinación de nuestra identidad y la posibilidad de transformación.

### 1.2.3 El discurso dominante: referentes instituidos.

El poder de *lo normalizado* cobra fuerza porque opera sobre la forma en que actuamos, en la que fundamentamos ese actuar y lo legitimamos. La normalidad se instituye cuando es el referente común de la acción de una comunidad. El discurso dominante sería aquello que *se da por supuesto*, que se encuentra arraigado y se considera incuestionable. Las instituciones, teniendo las educativas un papel protagónico, mantiene la validez de los discursos y los transmiten. Las instituciones cobran cuerpo a partir de las normas que los constituyen, son ellas las encargadas de velar porque *lo dado por supuesto* se dé y mantenga como tal.

*"Las instituciones han sido concebidas para liberar a los individuos de la necesidad de reinventar el mundo y reorientarse diariamente en él" (BERGER Y LUCKMAN; 1997:81)*

El papel de las instituciones es institucionalizar formas de hacer, pensar y sentir; permiten que la acción no se enfrente a todas las alternativas posibles, que los complementos de la acción sean lo menos contingentes y aleatorios posibles. Dotar de referentes normalizados permite tener un conjunto de creencias y sentidos que nos identifiquen y nos sujeten a un grupo o enmarcamiento.

*“La gente se cree a sí misma porque cada hombre se reconoce a sí mismo en todos lo demás; cuanto más fuerte es el sentido del reconocimiento más moralista es el conjunto”. (SENNETT; 1980:114)*

Los discursos y narrativas corresponden a formas de ordenar, de nombrar, estructurar, legitimar. Los discursos y las narrativas son los relatos que nos contamos de la realidad y que conforman una forma de racionalidad. Pensemos en las narrativas religiosas, la forma en que constituyen una forma de racionalidad que manifiesta una forma de lectura y relato de la realidad que se expresa como normas.

*“Es de especial interés la función socializante de la narrativa y la manera en que ella constituye un reino moral específico- es decir el modo en que las narrativas introducen a los individuos o grupos en una determinada forma de vida a través de su voz autorial y de sus funciones legitimadoras”. (MCLAREN s/a; 42)*

Los sistemas de creencias, los marcos de referencia y las narrativas objetivadas y predominantes constituyen el discurso dominante de una comunidad. La norma vincula a los miembros de una comunidad. El discurso es una forma de ordenar racionalmente el mundo, que nos identifica y sujeta. La sujeción a un grupo hace necesaria la normalización, el sistema de creencias compartido nos hace ser un grupo, pero ¿por qué se considera también una forma de alienación?

---

El discurso instituido pretende sujetar a una forma dominante de objetivar la realidad social, es decir, sujeta a una visión del mundo, a una manera de explicarnos y dar sentido a nuestro hacer, pensar y sentir. El discurso dominante intenta mantener esa forma de objetivar la realidad, pretende poner límites, dejar fuera otras formas de racionalizar u objetivar la realidad, pretende que este sistema de creencias no tenga fisuras. La narrativa y el discurso nos permiten reconocernos, pero al mismo tiempo son formas de ideologización, homogeneización y sumisión. En términos de BERNSTEIN (1998) sería que buscan fuertes enmarcamientos. Los centros de poder que buscan mantener el orden establecido han ido cambiando a lo largo de la historia: Iglesia, Estado y actualmente podríamos hablar del Mercado.

La normalización somete a los sujetos a formas normalizadas de ser y de hacer, dejando fuera y señalando aquellas que no se consideran como parte de esa normalidad. Cuando se habla de discurso dominante es porque domina nuestra forma de hacer y pensar en beneficio de un orden social que favorezca a los centros de poder sociales. Sujetarnos de él de manera dogmática o radical, nos impide el encuentro con *los otros*, son fuertes enmarcamientos categoriales, grandes murallas que nos protegen del cambio, de la inclusión de nuevas formas de pensar y hacer.

Interesante adentrarnos en: ¿cómo un discurso de poder se puede mantener en una sociedad pluralista? ¿qué implica que sea *un discurso* el que normalice nuestra forma de hacer y pensar? ¿sólo existe un discurso dominante? ¿cómo se mantiene el discurso dominante a pesar de la pluralidad cultural?

El papel de las instituciones es clave en la normalización social; son las instituciones las que se encargan de prevalecer ese conjunto de creencias, narrativas y sentidos que se consideran como *lo dado por supuesto*. Los dispositivos de poder que normalizan tienden a ser constituyentes y constitutivos de la verdad del poder (DELEUZE; 1995)

El lugar donde los dispositivos de poder se asientan y toman fuerza son precisamente las instituciones, incluida de forma importante la escuela. La norma articula las instituciones y las instituciones mantienen la norma. Si regresamos al concepto de norma podemos recordar que la norma es un principio de ordenamiento que se instituye y conforma como referencia legitimada.

La institucionalización de los discursos dominantes ¿son el resultado del acuerdo entre la mayoría? ¿qué se legitima como verdadero? ¿desde dónde? Adentrarnos a la institucionalización de los discursos parece sugerente ¿qué permite que un discurso se legitime?. Ya se ha comentado

---

que los discursos tienen que ver con las narrativas, es decir, con la forma en que nos contamos y nos tenemos en cuenta. Las narrativas son relatos de la realidad. Pensemos en las narrativas científica, religiosa, artística e inmediatamente podemos ubicar instituciones que las mantienen y conforman.

La institucionalización de los discursos permite tener referentes que nos conformen y que nos ayuden a diferenciar, nombrar, señalar. Los discursos y la prácticas se institucionalizan o constituyen como dominantes cuando pasan de ser singularidades y se objetivan como *formas* legítimas de hacer y pensar, incorporándose en lo que BERGER Y LUCKMAN (1997) llaman *los acervos sociales del conocimiento*.

La objetivación e institucionalización de los discursos y prácticas hacen que las personas reaccionen de manera similar, llegando a poder identificar el grupo al que pertenecen. Estas formas institucionalizadas de hacer y pensar se viven como lo *normal-común* y hacen que ante un acto se espere un cierto complemento de la acción. Es precisamente ésa la precondición para que los actos se institucionalicen.

Las instituciones mantienen *depósitos de sentido* (BERGER Y LUCKMAN; 1997) que tienen el papel de librar al individuo de que todas las situaciones sean particulares, es decir, hace que no te cuestiones todo el

tiempo ¿cómo actuar? ¿qué pensar? ¿por qué hacer esto y no otra cosa?, ese es el rol de las instituciones dotar de un depósito que permita recurrir a modalidades establecidas de complementos de la acción y de significación. Estos depósitos de sentido son transmitidos a las generaciones venideras como aquello que nos conforma, que nos identifica, siendo las instituciones las encargadas de hacerlo.

*“La tarea de las instituciones consiste en acumular sentidos y ponerlos a disposición del individuo, tanto para sus acciones en situaciones particulares como para toda su conducta de vida”.*  
(BERGER Y LUCKMAN; 1997:40)

Las instituciones buscan el orden social, mantener la normalidad, dotar a los individuos de una fracción de depósito de sentido que constituye el conjunto de sentido común cotidiano necesario para enfrentar el entorno natural y social de la época. Esa búsqueda de dotarnos de lo *dado por supuesto* nos identifica, sí, pero al ser normalizada, todo aquello que está fuera de la norma se considera anormal, excluyendo prácticas y discursos, sentidos de vida, complementos de la acción.

Los depósitos de sentido acotan lo aleatorio de la acción, pero no sólo eso, sino que todo aquello que queda fuera de la norma es señalado, identificado y excluido. Los depósitos de sentido, al identificarnos y sujetarnos, dan seguridad y tranquilidad, sin embargo, detrás de los

---

depósitos de sentido está todo aquello que quedó fuera, que no forma parte de eso y que empuja, presiona para formar parte de él.

La institucionalización de los discursos, enunciaciones, prácticas discursivas y sentidos ¿qué características enfrenta actualmente?. Para BERGER Y LUCKMAN (1997) la posmodernidad genera una crisis de sentido que puede servir para reconstruirnos en el encuentro con *los otros* y vivirla de una manera potencializada o vivirla como una amenaza que nos lleva a sistemas totalitarios.

La apertura a nuevos depósitos de sentido se da en los encuentros con *los otros*, esos encuentros ¿son verdaderos encuentros relacionales? ¿qué implica el encuentro con el otro?, ¿será que los encuentros con *los otros*, vividos como relacionales, exigen un desprendimiento y/o cuestionamiento de nuestros depósitos de sentido?, ¿cómo afectan estos encuentros?, ¿generan movimiento en las instituciones?, ¿qué tipo de encuentros tenemos?, ¿realmente estamos menos distanciados de *los otros*? ¿es esa "supuesta" cercanía con el otro una causa importante para enmarcar más nuestra categoría identitaria y poner altos muros que nos separen?

*"Podríamos decir que es allí donde algunos intentan desesperadamente cerrar los boquetes en la valla de protección, otros desean derribarla en otros sectores. Estas dos actitudes diferentes que se observan no sólo en los individuos, sino además*

*en las instituciones, comunidades y movimientos sociales. La posición <fundamentalista> pretende reconquistar la sociedad entera para restaurar los antiguos valores y tradiciones.”*  
(BERGER Y LUCKMAN; 1997:111-112)

La normalidad como referentes teóricos se legitiman cuando se instituyen y pasan a ser parte de un sentir común, de una forma de lectura y narrativa de la realidad que pretende un cierto orden social. El sentir común también se quiere estable, único, homogéneo. El sentir común busca prácticas comunes, ordenadas, únicas. Ese sentido común tiene que ver entonces con la significación, los discursos dominantes y con las prácticas normalizadas o discursivas.

El poder de las instituciones como legitimadoras rige más allá de un poder normativo, la sumisión hombre a hombre dentro de un colectivo social, es reemplazado por una subordinación de principio (DEBRAY,1995). Se da una despersonalización de la autoridad que se mantiene por el imperativo de legitimidad y de continuidad de la institución (la autoridad queda a pesar de quien la ocupe). Los sometidos a esta normalización (dominación simbólica) incorporan su propia sujeción, es por eso que la autoridad cobra un sentido natural.

Las nuevas tecnologías, como instituciones de producción de sentido, figuran como oportunidades para abrir el mundo de las comunicaciones para

---

ampliar los matices y conformarnos en los encuentros relacionales con *los otros*, pero las instituciones buscan, a toda costa, impedir la producción y difusión de opiniones disidentes por medio de las normas, de la construcción y mantenimiento de la normalidad. Las normas, a través de las instituciones, toman la forma de incuestionables al instaurarse en el sentido común, en los complementos de acción.

*“Las reservas de sentido socialmente objetivado y procesado son <mantenidos> en depósitos históricos de sentido y <administrados> por instituciones. La acción del individuo está moldeada por el sentido objetivo proveniente de los acervos sociales de conocimiento y transmitido por las instituciones a través de las presiones que ellas ejercen para su acatamiento.”*  
(BERGER Y LUCKMAN; 1997:43)

El discurso dominante activa polaridades: lo normalizado y anormal; su dominación busca ir acotando cada vez más esas polaridades incorporando márgenes más duros (enmarcación) que precisamente, por su institucionalización formal, sirvan para excluir. Los sistemas de inteligibilidad (GERGEN, 1996) buscan instituirse para perpetuarse. Las instituciones son los lugares propicios para lograrlo.

La sedimentación de formas de ordenarnos, de comprendernos, de narrarnos se manifiestan en ese sentir común, por ese motivo FOUCAULT (1990) propone el *pensar de otro modo* como una forma de emancipación de los individuos cosificados.

Si las instituciones son las encargadas de la transmisión y perpetuación del sentido común que nos normaliza ¿qué posibilidades existen de instituir otras formas de normalizar?, ¿son entonces las instituciones también lugares potencializados para el cambio?

### 1.2.4 El discurso instituyente:

"Sólo el nacimiento y la muerte siguen siendo determinadas por el destino".

(BERGER Y LUCKMAN; 1997:86)

La existencia de un discurso dominante es tal, porque ante él existe un discurso que se le opone, que emerge como fuerza centrífuga por medio de formas de significar contrapuestas que buscan instituirse. Esta relación de poder entre los discursos instituido e instituyente es constante; no puede existir uno sin el otro.

*"Examinemos el argumento que Kant expone en la Crítica de la razón práctica. Tal como propuso, no podemos abrirnos camino en la sociedad sin una concepción de aquello que se <debe> hacer. Con todo, tener una concepción de qué se debe hacer comporta también comprender que es posible actuar de otro modo, es decir, actuar en contradicción con el <deber>." (GERGEN; 1996:27)*

El discurso instituyente es precisamente aquel que se opone al instituido como fuerza marginal y busca instituirse como forma de significación dominante. La relación entre estas dos fuerzas, la instituida y la instituyente, es algo más que una contradicción, son fuerzas que coexisten y se dan poder mutuamente.

Se ha expuesto hasta ahora lo dado por supuesto, es decir, los discursos normalizadores, instituidos y la forma en que éstos nos dotan de sentidos y formas normalizadas de hacer y pensar. Un discurso es dominante porque domina a otros discursos. ¿Cómo se manifiesta el discurso que se opone? ¿qué permite la fuerza que genera? ¿por qué es importante evidenciarlo?

La paradoja entre la determinación y la indeterminación de nuestra identidad nos sitúa precisamente en esa dinámica entre lo persistente y lo cambiante, entre el disenso y el consenso. La transformación se ubica en el movimiento entre esas relaciones de poder entre el *deber ser* y el *pensar de otro modo*.

Las condiciones sociales y la indeterminación de la acción generan confusión y conflicto que permiten que emerjan discursos que se oponen y generan resistencia ante lo instituido. Si los discursos buscan orden es por la existencia del desorden. Y a su vez el desorden es tal, por la existencia de un orden establecido. La normalidad excluye, es una narración de la realidad que deja fuera. El discurso emergente surge precisamente desde su condición de excluido, desde *afuera*, porque busca ser instituido. Es la voz de *los otros*, de los que están fuera de la normalidad discursiva.

---

La normalización determina la acción y al mismo tiempo abre las posibilidades de la indeterminación de esa misma acción. El sentir común se manifiesta en inercias que nos hacen decir lo que hay que decir y hacer lo normalizado.

La diversidad de hechos, la indeterminación de la acción, la posibilidad de complementos diferentes de la acción hacen imposible la determinación completa por medio del discurso dominante. Pues es precisamente ahí, en el principio activo de la experiencia, donde el discurso alternativo surge.

*“La proliferación de los hechos, la multiplicidad de las intenciones, el desorden de las acciones no pueden ser requeridas, por tanto, a ningún sistema de determinismo capaz de darles una interpretación racional; vale decir, de enunciar su significación y sus causas”. (CHARTIER; 1996:21)*

Las prácticas sociales no pueden circunscribirse, por lo tanto, a una forma de significación y estructura teórica, es precisamente desde esa incapacidad donde se hacen evidentes los otros discursos como necesarios. La presencia de estos discursos generan un disenso-conflicto que exige, desde la resistencia, instituirse y generar prácticas transformadoras que permitan narrar lo que no se narra, incluir lo excluido, instituir otra forma de ordenar.

El discurso instituyente es aquel que busca abrir los límites de la normalidad para hacerse un espacio. Su ubicación como excluido de la normalidad le permite pensar de otro modo. El discurso instituyente es el territorio de *los otros*. Cada significado discursivo pone en movimiento fuerzas contrarias que lo desestabilizan y generan conflicto y es esta relación entre el orden establecido y el conflicto donde se ponen las bases para comprender el devenir entre lo persiste y el cambio.

Las relaciones de poder entre los discursos instituido e instituyente permiten dar cuenta de las posibilidades de emancipación de la identidad del individuo. La coexistencia de discursos manifiesta la posibilidad de resistencia y de institución de otros discursos, sin duda como un proceso difícil. La existencia del discurso instituido y el instituyente dan posibilidad también de posicionarte, de tomar partido.

Es precisamente desde la condición de individuo desde donde se hace posible la emancipación del determinismo de los discursos instituidos. La construcción social de la identidad se ubica en este devenir entre lo instituido y lo instituyente, como un proceso de construcción continuo.

*Las tecnologías de poder y las tecnologías del yo* (FOUCAULT, 1990) pueden ayudarnos a clarificar cómo esta relación de fuerzas entre discursos son la posibilidad de la emancipación del sujeto, es decir, pasar de individuo

---

a sujeto. Las *tecnologías del poder* son aquellas que determinan la conducta de los individuos sometiéndolos a ciertos fines o dominación y que objetivan al sujeto. Las *tecnologías del yo* son las que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, formas de ser distintas (indeterminación) que le permitan la transformación de sí.

Entre estas tecnologías está el concepto Foucaultiano de "governalidad", entendido como: *"Este contacto entre las tecnologías de dominación de los demás y las referidas a uno mismo es lo que llamo gobernalidad"*. (FOUCAULT, 1990:49). El gobierno de las mentes determina y es desde esa determinación donde está la posibilidad de la modificación de uno mismo, de su identidad como un proceso de construcción social, relacional.

Los núcleos de inteligibilidad, entendidos como la forma de interpretar y dar sentido mediante criterios normalizados de una comunidad en particular, conforman lo normal, pues para GERGEN es precisamente desde la independencia de esos sistemas de inteligibilidad desde donde surge el cambio. Las anomalías, como fenómenos inesperados, son los que permiten ubicar las fracturas de esos nucleamientos.

*"Pero si consideramos el asunto en términos de los núcleos de inteligibilidad, cuanto menos una conjetura resulta clara: los*

*intentos para contener, reducir o anular el poder de cualquier estructura discursiva dada tienen que llegar óptimamente en términos que estén fuera de la propia estructura” (GERGEN; 1996:30)*

El discurso transformador instituye desde afuera; busca contener, reducir o anular el poder de la estructura discursiva dominante e instituir otra. La voz marginal o desde afuera necesita generar un discurso construido de tal manera que la visión crítica y desveladora que propone tenga la fuerza suficiente para contraponerse con el discurso instituido e instituirse como fuerza dominante. Es un devenir entre lo permanente y el cambio, es la dinámica social discursiva. Mientras el discurso dominante busca acotar las alternativas, el discurso alternativo hace necesario el pensar de otro modo al instituido y abrir las alternativas de significación, comprensión y acción. Esta búsqueda implica el pensar de modo que se pueda ir mas allá de los cimientos del orden establecido.

El pluralismo cultural manifiesta la necesidad de la apertura de esas formas establecidas de significar, implica pensar desde *varios afuera*, desde las constantes alternativas que conducen a la gente a pensar de otra manera y esa posición pone en crisis los sentidos establecidos. El pensar *desde afuera* es una posición desde fuera de la norma y como discurso que busca instituirse, la tarea no es fácil.

---

El pensar *desde afuera*, desde un discurso que busca instituirse necesita develar el discurso que está establecido como normalizado, profundizar sobre el por qué actuamos de esa manera y no de otra, así como analizar las posibilidades de significación y acción que están fuera de lo instituido y pertenecen al terreno de las posibilidades.

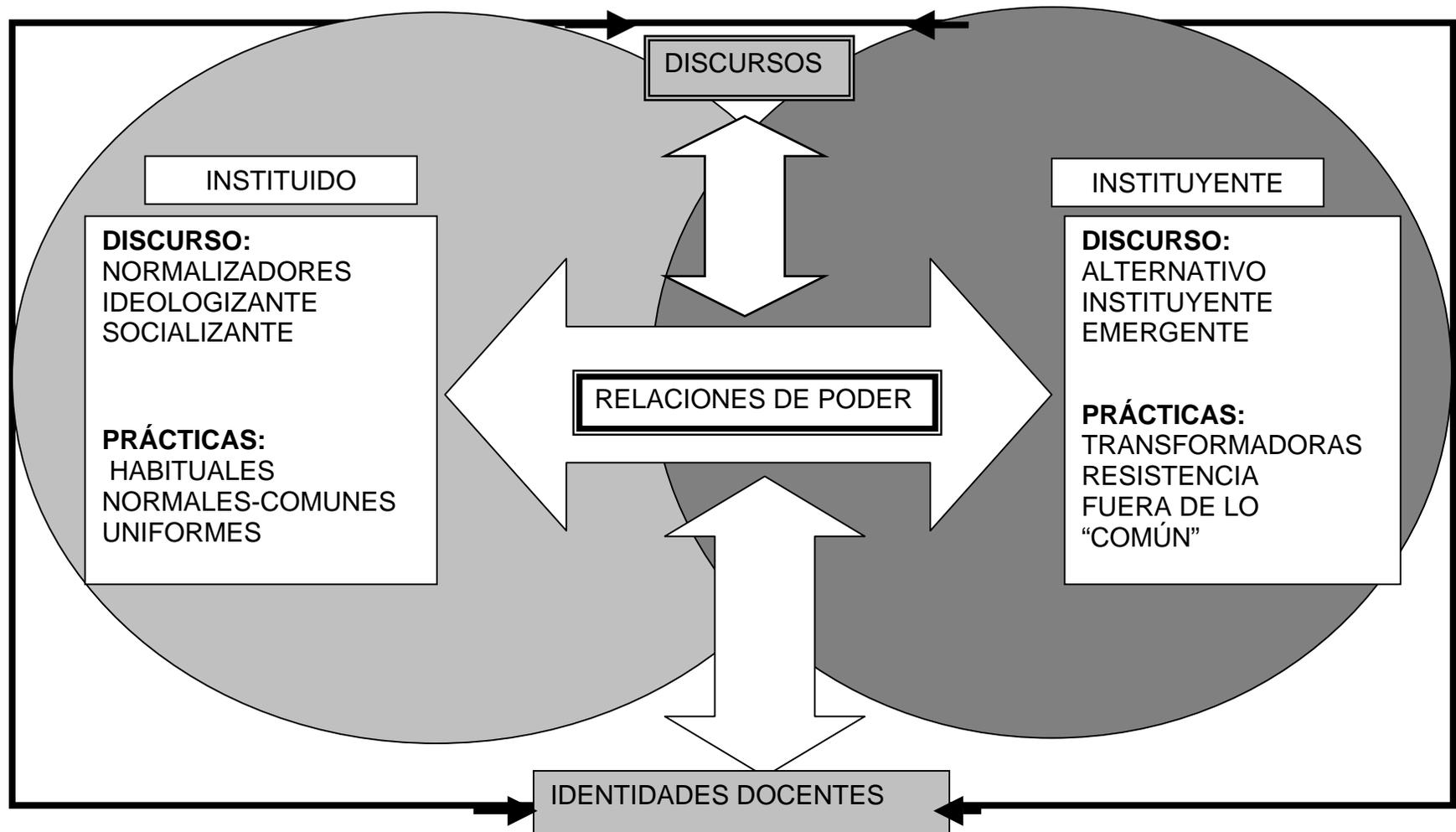
El terreno de las posibilidades necesariamente rompe con una forma de racionalidad y de ciertos dogmas que están arraigados en nuestra forma de hacer, pensar y sentir, por eso es un proceso de instituir, que necesariamente requiere derrumbar, cambiar una forma establecida, es una lucha, una forma de emancipación, de liberación de aquello que busca responder desde las experiencias desde afuera.

*"Los proyectos destinados a restaurar el <viejo y añorado mundo> entrañan casi siempre la supresión o la limitación del pluralismo. Y con justa razón, ya que el pluralismo sugiere constantemente alternativas; las alternativas obligan a la gente a pensar, y el acto de pensar socava los cimientos de todas las versiones de un <viejo y añorado mundo>, esto es: el supuesto de su incuestionada existencia" (BERGER Y LUCKMAN; 1997:85)*

Los complementos de la acción posibles se hacen más abiertos y eso hace necesario posicionarnos de distinta manera. Lo *dado por supuesto*, como sentidos de vida establecidos, abren el terreno de *lo posible* y es desde ahí donde podemos construir nuestra identidad.

Para finalizar este apartado incluyo un gráfico que pretende dar una visión global de las relaciones de poder entre discursos y su incidencia en las identidades docentes. El siguiente capítulo corresponde a la delimitación del problema y a la estructura metodológica de la investigación, en donde doy cuenta del proceso de elaboración, los supuestos metodológicos en los que se basa, la perspectiva epistemológica desde donde se construye y los instrumentos que se utilizaron en el campo.

Los referentes teóricos que aquí se han desarrollado fueron el resultado de la segunda delimitación de la investigación y abrieron un interesante campo de indagación y estructuración de la pregunta, ya que permitieron dar forma a la relación de los conceptos: poder, discurso e identidad. Es a partir de estos referentes desde donde se construye, de manera más clara, el camino metodológico a seguir, ya que nos dio los elementos necesarios para saber que era prudente indagar sobre los discursos instituidos e instituyentes, sus relaciones de poder y la incidencia que tienen en las identidades. Es por todo esto que el capítulo segundo de este reporte lo considero de suma importancia, ya que permite reconstruir el proceso de la investigación y por lo tanto, entretener las partes y momentos por los que fue necesario transitar.





## 2. Delimitación del problema y estructura metodológica

*No existe mejor manera de aprender a investigar que investigando.*

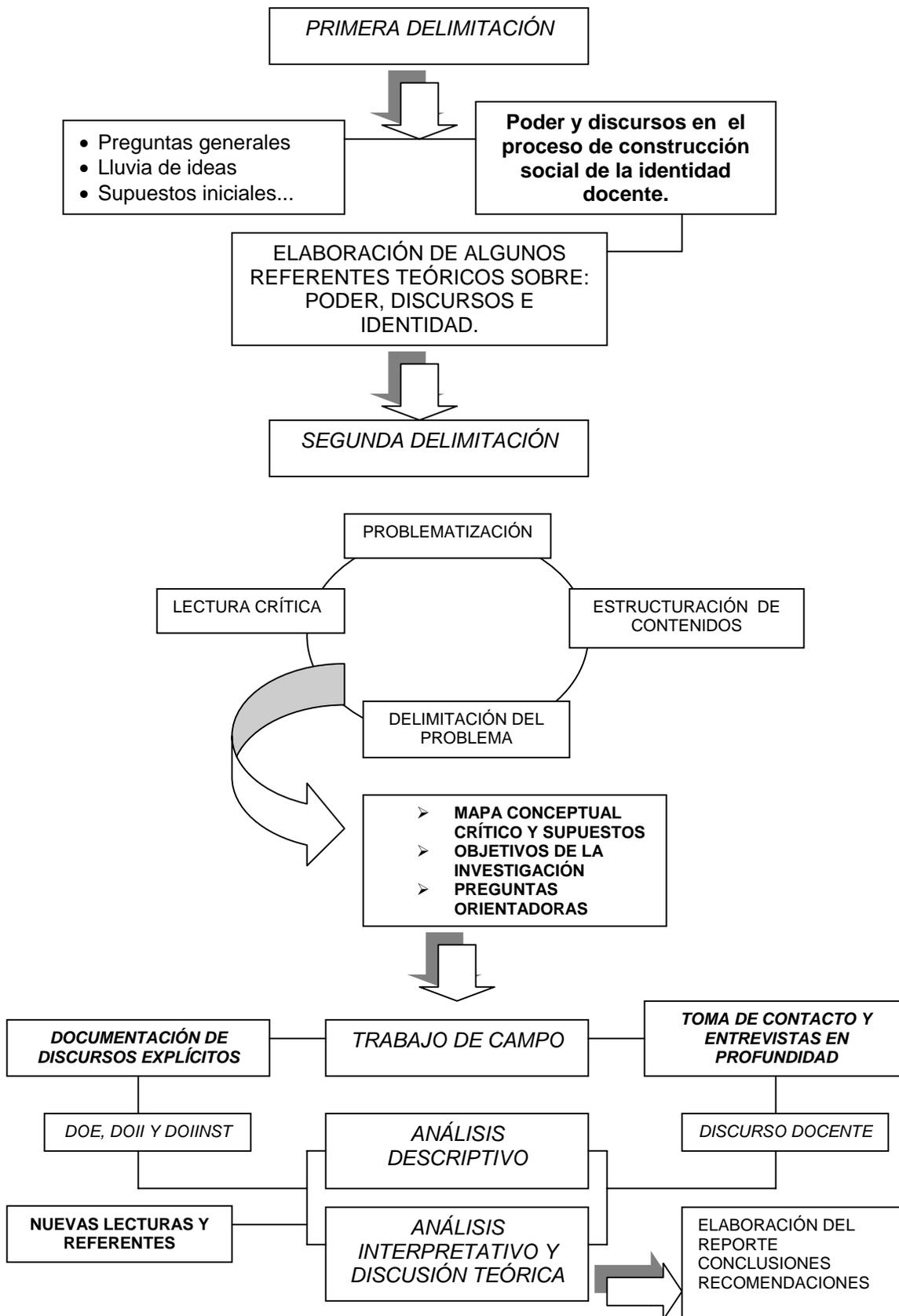
El aventurarse a realizar una investigación permite, no sólo enriquecer el campo de las ciencias de la educación, sino también aprender a investigar. Este espacio pretende dar cuenta del proceso que se siguió durante la investigación para conocer y entender su estructura, fundamentos epistemológicos e instrumentos. Es imposible dar cuenta de todo lo vivido, elaborado y trabajado durante un proceso tan largo de investigación, principalmente es difícil expresar la cotidianeidad con mis profesores de doctorado, compañeros del Círculo de Estudios de Doctorado y Grupo RED. Este trabajo en conjunto hicieron de mis estudios y de la tesis experiencias llenas de vida, espacios propicios para aprender, reflexionar y compartir. Estas experiencias, que se dieron como telón de fondo de este trabajo, sirvieron como una base y cimiento único en este proceso, por lo cual me siento afortunada de saber que fui parte de experiencias tan enriquecedoras que me permitieron sobre todo hacer lazos afectivos para toda la vida.

En cuanto a la estructura metodológica de esta investigación, se presenta al principio un esquema general del trabajo realizado, que va

acompañado de una explicación posterior minuciosa del proceso que se siguió en cada momento. El presentar el esquema al principio permite tener un referente para el lector en todo momento, que aporta una visión general, del proceso de la investigación.

La lectura de este espacio hace referencia en algunos momentos a otros espacios de este reporte, por lo que es importante leerlo en el orden en que está establecido. Los pasos que se marcaron como claves en el proceso de investigación son: primera delimitación, segunda delimitación en donde se obtiene el mapa conceptual, los objetivos y las preguntas orientadoras, el trabajo de campo, el análisis descriptivo, el análisis interpretativo y la elaboración del reporte de la investigación.

## 2.1 Esquema general de la estructura metodológica:



## 2.2 La primera delimitación de la investigación.

Plantearse una pregunta de investigación es el inicio de un proceso largo de delimitación que tiene una gran relevancia para la misma. Delimitar una pregunta requiere de un tiempo oportuno de análisis y profundización para identificar claramente cuál es la pregunta de interés, ver su relevancia, el *estado del arte* de la temática, la posibilidades de realizarla, los tiempos que se requieren, el espacio donde se realizará el trabajo de campo, por citar algunos ejemplos.

Regularmente cuando pensamos en un tema a investigar el universo se abre y nos da la sensación de no saber por dónde insertar la mirada, bajo qué perspectiva, desde qué postura, con qué ojos ver, desde dónde dar una explicación a lo que se ve, hasta dónde ver y hasta dónde ya no ver. La sensación para mí fue como lanzarme a un mar lleno de posibilidades, preguntas, respuestas, problemáticas, posturas, construcciones muy elaboradas, asuntos sin resolver, contextos amplios y demandantes.

Para vencer esa sensación de amplitud, resulta útil e inevitable preguntarnos: ¿qué quiero investigar?, ¿desde qué postura epistemológica trabajar?, ¿dónde pretendo investigar?, ¿de qué manera pretendo hacerlo?, ¿hasta dónde quiero llegar?, ¿para qué quiero realizar esta investigación?,

¿qué me motiva a realizarla?, ¿qué aportes dará al campo educativo?, ¿cuál es el plazo de tiempo con el que cuento?, ¿qué recursos necesito?.

Identificar los supuestos desde los que partimos, nuestro interés en el tema, la pregunta de investigación y los propósitos de la misma, nos llevan a seleccionar una metodología, es decir, el modo en que vamos a elaborar la investigación, sin embargo, estos pasos no necesariamente se dan en un determinado plazo de tiempo, ni en un cierto orden, es importante cocinar la pregunta *a fuego lento*.

En el caso concreto de esta investigación, la pregunta de interés era muy general y se partía de un cúmulo de supuestos dispersos con los cuales se era incapaz de estructurar, de manera lo suficientemente clara, un panorama que permitiera iniciar el abordaje. No podía contestar todas las preguntas mencionadas anteriormente, no era capaz en ese momento de nadar fluidamente en ese mar. Es por eso que ante la poca claridad sabía que podía tomar dos caminos: hacer una revisión bibliográfica exhaustiva que me permitiera analizar el *estado del arte* del tema o, como otra opción, acudir al terreno práctico y realizar observaciones exhaustivas que me permitieran definir el tema de interés a partir de lo que ahí sucedía. Ambos caminos eran interesantes y posibles.

En un primer momento me incliné por adentrarme al lugar de los hechos, sin embargo, conversando con mi Tutor Francisco Beltrán, llegamos a la conclusión que era necesario que tuviera un conocimiento más general y abarcativo sobre los temas en cuestión, es decir, generar un mapa conceptual que me permitiera ir delimitando y clarificando el tema a investigar y que me aportara las herramientas conceptuales necesarias para moverme con mayor comodidad y fluidez en dicho terreno.

Era necesario, sin embargo, saber de manera general, por dónde iniciaría la búsqueda bibliográfica, tener algunos campos temáticos, áreas, preguntas, que orientaran mi trabajo para que fuera fructífero. Elaborar una primera delimitación era necesario, saber de manera general qué quería investigar era prioritario.

Algunas de las áreas de interés con las que inicié este primer proceso de delimitación las manifesté de la siguiente manera: construcciones sociales, pensamiento crítico, sentido común, códigos morales, currículum oculto, pensamiento reflexivo, construcción de la moral, diferencia entre moral y disciplina, por mencionar algunos. Como se puede observar son áreas muy generales en donde algunas guardan puntos de conexión, pero en ese momento inicial todavía no se perfilaban áreas relacionadas por medio de una pregunta.

Otra forma de abordar esta primera delimitación fue precisamente hacerme preguntas para ir avanzando en este proceso, como las siguientes: ¿cómo se vive la autoridad moral del docente?, ¿cómo se ha visto afectada la construcción de una moral social en la Sociedad del Conocimiento y de la Incertidumbre?, ¿qué tipo de moral se construye en el currículum oculto de las aulas?, ¿de qué manera el docente es "mediador" entre una moral social y la del aula?, ¿cómo se aprenden o viven los códigos morales sociales actuales en el aula?, ¿de qué manera la TV va construyendo ciertos códigos morales?, ¿quién determina lo que está "bien" y lo que está "mal"?

Después de estas preguntas iniciales hice un segundo intento y elaboré las siguientes preguntas: ¿cuáles son los mecanismos de solidificación de la cultura pedagógica?, ¿cómo se eligen?, ¿quién los elige?, ¿cuál es el mecanismo de selección?. Por otro lado, me cuestionaba: si el conocimiento no es el que resuelve los problemas del docente ¿qué es?, ¿qué tipo de protagonismo es necesario?, ¿en qué basa el docente sus decisiones?, ¿qué moral guía su acción?, ¿quién la determina?, ¿tiene autonomía moral?, ¿cuáles son los motivos y valores sociales que mueven la práctica del docente?, ¿qué mueve a la práctica educativa?, ¿es una utopía lo que mueve a la práctica educativa?, ¿qué sucede con el conocimiento tácito de los docentes, con su hacer cotidiano?, ¿es la práctica la que justifica la creencia o es la creencia la que justifica la práctica?.

Estas preguntas iniciales corresponden a un primer intento de delimitación de la pregunta de investigación y se realizaron en junio de 1997 en Valencia; en base a ellas se realizó el trabajo de delimitación, buscando preguntas abarcativas y temas que emergieran de las mismas, es por esto que surgió una nueva lista en donde se podía observar claramente el *proceso de delimitación* en toda su complejidad, ya que se abría y cerraba constantemente el tema. En ciertos momentos uno cree que tiene claro por dónde avanzar, sin embargo, nuevas lecturas, nuevas experiencias, nuevas preguntas, vuelven a abrir la temática. No intentaba encontrar una pregunta y cerrarla por completo, trataba de identificar un lugar donde poner la mirada, no se puede ver todo, es imposible, y no se puede generar un proceso de indagación a profundidad sin delimitar esa mirada, es por esto que delimitar el área y el tema era necesario.

Como se puede observar esto exigía ir más allá de esta lluvia de preguntas, supuestos y áreas, exigía buscar una cierta conexión entre ellas, por lo que se encontró que la mirada se inclinaba hacia los discursos morales, la construcción de esos discursos, la forma en que se viven desde el docente en el aula, se buscaba también quién determina la normalidad de un colectivo social.

El punto de partida posiblemente no estaba del todo claro, pero sabía que me estaba preguntando sobre la realidad social, sobre la realidad

educativa, y que eso estaba bien, pero que era evidente que necesitaba profundizar sobre esas preguntas y elaborar una con sus respectivas áreas.

Este proceso de ir entretejiendo preguntas, áreas, contextos, vacíos, y respuestas desde diferentes autores, es sumamente enriquecedor, uno se va dando cuenta que las preguntas tienen mucho que ver con nuestra historia, no sólo académica, sino general, nos van impulsando muchas cosas, la curiosidad, la necesidad de respuestas, las discusiones con amigos y colegas, imágenes, experiencias. Ir delimitando nos va definiendo y nos marca un rumbo, un contexto educativo, es decir, lo que vivimos afecta nuestro proceso y nosotros también vamos incidiendo en el campo donde nos desarrollamos. Preguntarnos sobre nuestro contexto y sobre nosotros en ese contexto es una buena forma de delimitar.

El proceso de entretejer todas las preguntas, áreas, experiencias, discusiones, dio por resultado cuatro grandes áreas: poder, discursos, construcción social de la identidad y docentes. Estas áreas se conjugaron en un primer objeto de estudio: *Poder y discursos en el proceso de construcción social de la identidad docente*. Este fue el resultado de la primera etapa de delimitación, pero ahora surgía la pregunta: ¿cómo realizar la investigación?, es decir, ¿cómo ir construyendo este objeto de estudio?, ¿desde qué paradigma?

### **2.3 ¿Cómo iniciar la investigación y desde qué perspectiva epistemológica?**

Resultaba difícil estructurar una metodología al principio de la investigación que correspondiera a un paradigma de investigación, porque no existía la claridad necesaria en el objeto de estudio, por lo que se prefirió dar espacio al diálogo entre la pregunta de investigación y las posibles metodologías, que diera como resultado puntos de luz que permitieran ir definiendo por dónde se podría construir un camino metodológico. Es decir, no se considero *a priori* el paradigma, sino que se dio tiempo a que se tuviera más claridad sobre el tema, las preguntas clave y otros aspectos necesarios como el tipo de trabajo de campo, las condiciones del mismo, el tiempo para realizar la investigación, por citar algunos ejemplos.

Del diálogo entre la pregunta y las posibles metodologías surge la necesidad particular de un mayor conocimiento del terreno teórico general de las áreas de estudio de mi interés. Era necesario y urgente tener un conocimiento general sobre la construcción social de la identidad del docente y sobre el tema de las relaciones de poder entre discursos. Es por esto que se decidió realizar un estudio bibliográfico exhaustivo sobre estos temas que me permitiera moverme como mayor comodidad y profundidad. Es decir, se

buscaba una delimitación más detallada y un conocimiento más amplio y profundo sobre los objetos de estudio identificados.

La forma de abordar las lecturas tenía la finalidad de problematizar la teoría y generar nuevas preguntas que permitieran mantener una curiosidad sistemática, y no así, dar respuestas que cerraran esa dinámica de innovación permanente de la teoría educativa. No se pretendía elaborar un mapa conceptual cerrado en sí mismo, portador de respuestas únicas y generales. Este trabajo pretendía problematizar el terreno teórico y lograr abrir una serie de preguntas que sirvieran para la actual investigación, así como para investigaciones posteriores. Ya que como comentan GIMENO SACRISTÁN Y PÉREZ GÓMEZ:

*“La investigación es el medio de enriquecer la discusión de la teoría pedagógica, contribuyendo a afianzar y reelaborar el conocimiento que tenemos sobre la enseñanza. Una teoría es un modelo mediador para captar la realidad, analizarla, comprenderla y discutirla” (1983:167)*

No se pretendía separar el proceso teórico del práctico, sino enfocarse a la necesidad primaria, en ese momento de la investigación, que demandaba un cuestionamiento permanente del terreno de la teoría. En ningún momento se pensaba esta investigación como una investigación

exclusivamente bibliográfica, se tenía contemplado acudir al terreno práctico pero con un conocimiento previo fortalecido.

Posiblemente esto genere ruido a posturas metodológicas muy ortodoxas, que buscan o pretenden una correspondencia directa con cierto paradigma de investigación. Si es así, pareciera que el trabajo tiende más a una postura cuantitativa en un principio, ya que se busca construir un cuerpo teórico del que se desprendan las categorías y elaborar posteriormente un trabajo de corte valorativo, objetivo, con control de variables. Sin embargo, no eran éstos los objetivos. Posiblemente la forma de trabajar al principio fue más bien híbrida, pero precisamente ahí es donde se encuentra su riqueza, ya que desde mi punto de vista es prioritario, como ya se mencionó, el diálogo entre el problema a investigar y la metodología, que querer ajustar el problema, de manera acrítica, a una metodología y paradigma en concreto.

La metodología de la tesis se fue construyendo conforme el objeto de estudio se iba desarrollando, de manera crítica, sabiendo que el paradigma en el que me sentía más cómoda era el interpretativo, principalmente por la pregunta, sin negar que la metodología cuantitativa contiene herramientas valiosas y obtiene resultados que dan aportes a la comunidad educativa.

Para aclarar este asunto, creo prudente mencionar las características básicas de las dos principales posturas epistemológicas: la positivista y la

interpretativa. Estas posturas son fundamento de los paradigmas de investigación: cuantitativo y cualitativo, respectivamente. Ambos paradigmas están preocupados por las situaciones educativas, pero su mirada, interés y formas de abordar la investigación son diferentes.

La postura cuantitativa tiene como objetivo la búsqueda de constantes que puedan traducirse en teorías capaces de predecir y controlar las situaciones educativas. También la investigación cuantitativa, como su nombre lo dice, se enfoca más a resultados cuantitativos. Por otro lado, como es de conocimiento general:

*“El hilo discursivo del enfoque positivista de la teoría y la investigación educativas descansaba en un doble supuesto: que sólo el enfoque científico de la educación garantizaba una solución racional a las cuestiones educacionales, y que sólo las cuestiones instrumentales, relativas a los medios educativos, podían ser conducidas a una solución científica” (CARR, W; KEMMIS, S; 1988:98)*

Indudablemente estos dos supuestos fueron superados por otras posturas epistemológicas, que hacen hincapié en la complejidad de las ciencias sociales y la incapacidad de someter los fenómenos sociales a una postura epistemológica de las ciencias naturales. Y es que el investigador, apoyado en una visión positivista, parte del supuesto de que los problemas educacionales tienen soluciones objetivas, y que estos problemas pueden y

deben ser abordados por métodos científicos, por el paradigma cuantitativo de investigación. Se busca lograr investigaciones puras que proporcionen teorías bien confirmadas, que sean aplicables y generalizables, que proporcionen un saber objetivo, es decir, conocimiento, objetividad y verdad.

Considerar el fenómeno social como predecible, gobernable y manipulable llevó a algunos sociólogos, antropólogos, pedagogos e investigadores a negarse a esta visión, aduciendo el fracaso de las investigaciones basadas en la postura epistemológica positivista ya que se tenía la equivocada creencia de la aplicabilidad de los métodos de las ciencias naturales al estudio de los fenómenos humanos y sociales.

Si bien es cierto que el paradigma cuantitativo tiene sus fundamentos en el positivismo, considero que existen variaciones de estudios cuantitativos que realmente aportan información a la comunidad educativa y sociedad en general. Sin embargo, no podemos negar que el poner en tela de juicio los planteamientos positivistas permitió un avance epistemológico inmensurable, pero tampoco podemos negar los aportes que podemos obtener de los modelos cuantitativos, sin una postura positivista radical. Es más, podemos hablar de investigaciones que trabajen con metodologías cuantitativas y cualitativas.

En los años 70's surge un replanteamiento epistemológico cuando se pretende superar el marco de referencia funcionalista para encontrar una nueva dirección de la sociología de la educación, la cual afirmaba su preferencia hacia el planteamiento “interpretativo”, derivado en lo esencial de la fenomenología social y de la sociología del conocimiento. Este nuevo planteamiento señalaba que la sociedad no es un sistema independiente mantenido por factores externos, causa-efecto, sino que la sociedad es una estructura intrínsecamente significativa, construida y sostenida por las actividades interpretativas rutinarias de sus miembros individuales.

Esta nueva concepción de la sociedad, y por lo tanto, de los fenómenos educativos hace surgir el paradigma interpretativo, hermenéutico, cualitativo. Esta nueva postura epistemológica señala que se tienen que tratar de distinta manera las ciencias sociales de las ciencias naturales, y que los métodos y la forma de explicación que se utilicen en ambos tipos de ciencia tienen que ser distintos también.

*“Desde la perspectiva interpretativa, la realidad social no es algo que exista y pueda ser conocido con independencia del que quiera conocerla, sino que es una realidad subjetiva, construida y sostenida por medio de los significados y los actos individuales.”*  
(CARR, W; KEMMIS, S.; 1988:116)

Es importante señalar que la realidad no sólo se estructura por los significados y actos individuales, sino también por fuerzas históricas y las

condiciones económicas y materiales. Y aunque este no es el espacio para desarrollar un discurso epistemológico a fondo, creo que es importante señalar que ésta es la postura epistemológica desde la que se realizó esta investigación.

Precisamente, uno de los desafíos más fuertes a los que me enfrenté al principio de la investigación fue decidir bajo qué paradigma trabajaría, ya que podría ser con un interés más de corte cuantitativo, o por medio de una metodología más cualitativa que me forzaría a resultados menos generalizables, pero que se ampliaría en la formulación de nuevos aportes a la comunidad educativa. Esta disyuntiva se resolvió gracias al diálogo entre la pregunta y la metodología, observando que la investigación iba demandando más un tipo de indagación cualitativa, que cuantitativa.

La perspectiva teórica cualitativa se describe como fenomenológica:

*“El fenomenólogo busca comprensión por medio de métodos cualitativos tales como la observación participante, la entrevista en profundidad y otros que generan datos descriptivos”.(TAYLOR; BOGDAN; 1996:16).*

Los fenomenólogos buscan lo que Max Weber denomina *verstehen*, que significa la comprensión personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente. Cada vez hay más apertura a trabajar de

---

manera menos ortodoxa y poder atender más a lo que la investigación demanda que a la rigidez de una metodología, sin perder la lógica metodológica de cada una, claro está.

Me sentí más cómoda en el paradigma cualitativo porque, como comentan Taylor y Bogdan, la investigación cualitativa es inductiva, se desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de los datos. Este es el punto que quiero defender en mi trabajo, ya que se realizó el Marco Teórico en un principio, no para tener teorías preconcebidas que hicieran rígida y directiva la investigación, que tendieran más a la comprobación, sino porque no se conocía a profundidad el terreno teórico del área de interés. No se hicieron hipótesis cerradas para comprobar desde un paradigma científico, sino objetivos y preguntas abiertas que tenían la finalidad de orientar la investigación y también de delimitarla, junto con la delimitación propia al ser un estudio de caso.

Otra de las características que tiene la investigación cualitativa es que el investigador ve el escenario y a las personas desde una perspectiva *holística*, es decir, son consideradas como un todo y no como meras variables. El investigador, como fue en este caso, tiene incidencia en el ambiente y por lo tanto se tiene que ser sensible a los efectos que tiene en el contexto investigado.

El *rapport* o *toma de contacto inicial* con el contexto es trascendental ya que “Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas” (TAYLOR; BOGDAN; 1996:20), pero es importante que el investigador se separe, en la medida de lo posible, de sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, no olvidando que esa es precisamente una de sus riquezas, el que el investigador mantenga la habilidad de *hacer extraño lo cotidiano, ser extranjero en ese contexto*.

La perspectiva fenomenológica está relacionada con varias escuelas de pensamiento de las ciencias sociales, sin embargo, hay dos enfoques teóricos principales que pertenecen a esta tradición y que se han convertido en fuerzas dominantes: la etnometodología y el interaccionismo simbólico. Este último forma parte del Marco Teórico de esta investigación ya que se trabajan temas de identidad y significados como construcciones sociales. Aquí juega un papel primordial la interpretación, ya que los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos por medio de procesos de interpretación y significación. La interpretación es una de las características e intenciones de la investigación cualitativa.

A pesar de que la ubicación es más en el paradigma cualitativo, como se ha explicado anteriormente, este trabajo no se estructuró rígidamente *a priori*, ni tampoco de forma lineal; es un trabajo que se construyó de acuerdo

---

al diálogo principalmente entre la naturaleza de la investigación, las posibilidades metodológicas y las necesidades a las que se iba enfrentando en su proceso. La estructura que se tenía era flexible y se iba reconstruyendo conforme se iba avanzando.

En resumen, para mí la investigación es un proceso necesario para la innovación intelectual y el cambio social. El investigador parte de una pregunta y/o área de interés que puede surgir por una intuición, curiosidad o necesidad de resolver una problemática. El carácter sistemático de la investigación en relación con el carácter propio de la pregunta hacen necesario elaborar una estrategia propia para abordarla. En este caso la investigación demandó en un principio un fuerte trabajo de introspección teórica para lograr la delimitación y un conocimiento más amplio sobre las temáticas de interés.

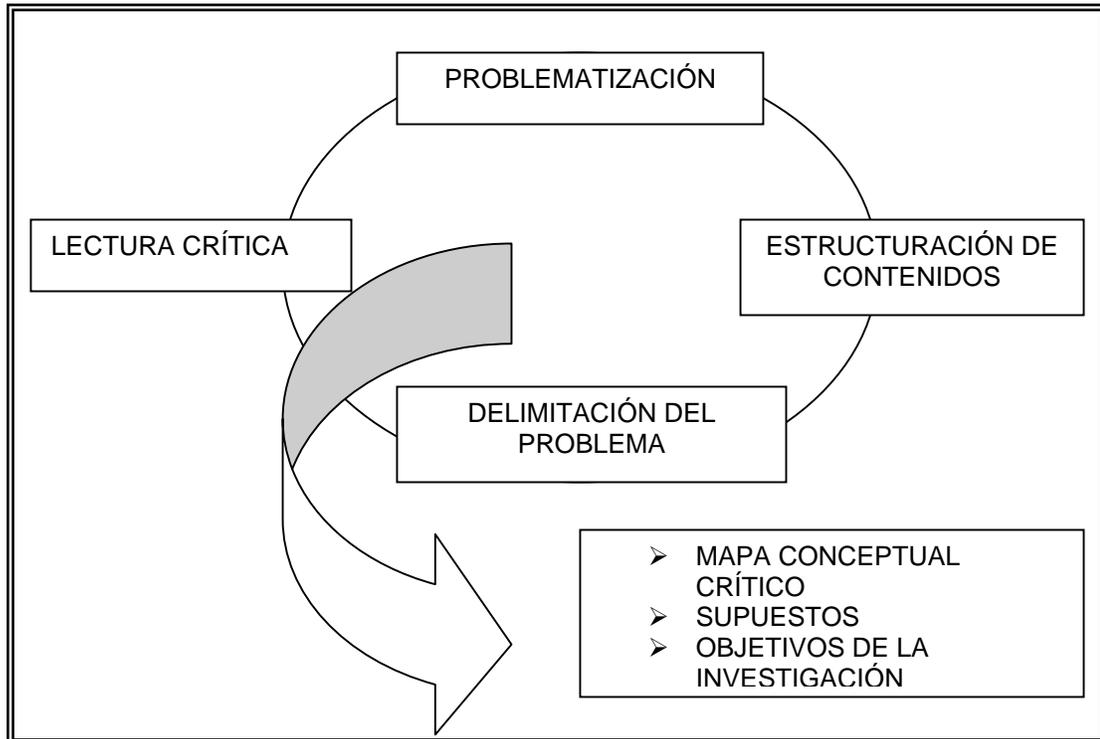
## **2.4 Segunda delimitación y elaboración de algunos referentes teóricos sobre: poder, discursos e identidad.**

La elaboración de un marco referencial o referentes teóricos sobre los conceptos clave de la investigación tenía el objetivo de estructurar elementos e instrumentos teóricos que nos permitieran desvelar la realidad de forma crítica y permanente. Estos referentes pretendían ser un cúmulo de conocimientos teóricos con un valor instrumental que sirvieran como herramientas conceptuales.

La elaboración de estos referentes teóricos se dividió en cuatro etapas fundamentales: lectura exhaustiva, estructuración de un mapa conceptual crítico, problematización del tema y elaboración de preguntas y objetivos para delimitar la investigación. El resultado de esta elaboración conceptual corresponde al primer capítulo de este reporte de investigación.

La forma en que se realiza la indagación bibliográfica y la segunda delimitación no fue una tarea lineal, por lo que no podemos hablar de una serie de pasos secuenciales, sino de una dinámica entre lectura crítica, problematización, estructuración de contenidos y delimitación del problema, como un proceso que dio como resultado el Mapa Conceptual Crítico, los

principales supuestos, los objetivos de la investigación y las preguntas orientadoras.



La delimitación de un tema a investigar no es una tarea fácil, es necesario adentrarse en el terreno conceptual y práctico para poder hacerlo. En este caso se priorizó un trabajo de lectura exhaustiva con la finalidad de conocer el *estado del arte* y poder elaborar herramientas conceptuales que permitieran interaccionar posteriormente con mayor facilidad con el trabajo de campo.

Es definitivo que a partir de la lectura crítica y la problematización de la misma se obtuvo, en un proceso largo y paralelo, la segunda delimitación del objeto de estudio. La lectura permitió dotar al investigador de mayor claridad sobre lo que se quería investigar y aportó una cantidad considerable de información para elaborar el Mapa Conceptual Crítico que se decidió nombrar en el reporte de la investigación: *“Algunos referentes teóricos sobre: poder, discursos e identidad”*<sup>1</sup>.

De todas las lecturas que se hicieron se elaboraron fichas bibliográficas que posteriormente fueron categorizadas, con la finalidad de redactar el mapa conceptual. Las fichas permitieron tener, de manera ágil y práctica, los conceptos e ideas principales de los autores; aunque fue imposible dar cuenta de todo lo leído, fue un proceso muy interesante. Intercalar, cuestionar, confrontar y encontrar similitudes y diferencias fueron las principales estrategias para elaborar el mapa conceptual a través de la lectura crítica.

La necesidad de dotar al investigador de herramientas conceptuales iba aunada a la necesidad de delimitar más el tema de interés, por lo que la dinámica entre las lecturas exhaustivas, desde una mirada crítica, y la elaboración de un mapa conceptual problematizado permitieron la segunda delimitación del objeto de estudio. El tener la delimitación del problema de

---

<sup>1</sup> Capítulo 2 de este reporte de investigación.

---

manera paralela a la elaboración del mapa conceptual dio pie a una estructuración más clara y coherente, con un cuerpo concreto que tenía como misión principal fundamentar las preguntas y objetivos planteados.

Es a partir de la estructuración crítica del mapa conceptual donde surge la necesidad epistemológica de no dejar estos elementos teóricos como verdades absolutas, sino como elementos y herramientas que nos ayudan a comprender la realidad y a generar nuevas preguntas de investigación y profundización.

En cuanto a los objetivos de la investigación quiero comenzar señalando que esta investigación tiene como primer y básico objetivo: *“aprender a investigar investigando”*; no existe mejor forma de aprender a investigar que sometiéndose a este proceso de indagación sistemática. Es relevante señalar que esta investigación se realizó con la finalidad de obtener un grado académico, y es importante señalarlo porque esto dota de ciertas características a la investigación, por ejemplo: existe una presión de tiempo académico, no se cuenta con recursos especiales para realizarla, cumple con criterios académicos, por mencionar algunas. Sin embargo, sería absurdo que ese fuera el único objetivo de un trabajo tan exhaustivo y se olvidaran los aportes que esta investigación da al investigador y al campo educativo.

Acercarse a una problemática, abordar un tema, ampliar el conocimiento, preguntarse sobre una realidad, son cosas que enriquecen a todo profesional. Mi caso no fue la excepción, sin embargo, tengo que señalar que fue difícil delimitar la investigación por los campos de interés que se despiertan cuando uno se somete a un proyecto de Doctorado. En este proceso, sin embargo, era recurrente preguntarme sobre: *¿qué nos hace ser como somos?, ¿qué papel juegan los discursos en este proceso de construcción de nuestro ser?, ¿qué nos hace sentirnos parte de un nosotros y diferenciarnos de los otros?*.

La respuesta a éstos y otros interrogantes que se fueron desprendiendo permitieron elaborar los referentes teóricos, que sustentaron y dieron luz de una manera general que existen relaciones de poder entre los discursos que intervienen en la construcción social de la identidad docente. Asimismo, que existe un discurso instituido y un discurso que se quiere instituido, existiendo entre ellos una relación de poder que tiene que ver con la construcción social de las identidades docentes. Si el discurso que denominamos instituyente, no se logra instituir, no se obtiene el cambio educativo pretendido por el mismo. Dicho de otra manera, si el docente no cambia su manera de ser, hacer, pensar y sentir de acuerdo a estos nuevos

referentes discursivos quiere decir que no se logró el cambio o innovación educativa.<sup>2</sup>

Para aclarar un poco más y de manera explícita hacia dónde se dirigía la investigación, a continuación presento las **HIPÓTESIS DE ESTE TRABAJO**, que junto con los objetivos permiten identificar el rumbo de la misma:

- **La identidad docente se construye socialmente.**
- **Existe una relación contundente entre discursos, poder, identidad y cambio educativo.**
- **En la construcción social de la identidad las relaciones de poder entre los discursos juegan un papel determinante.**
- **Existen relaciones de poder entre los discursos oficiales y los discursos de los docentes.**

---

<sup>2</sup> Estos referentes se pueden consultar en el capítulo 1 de este reporte de investigación.

- **No existe un discurso que sustente y oriente las prácticas docentes, sino una red de poder entre diversos discursos.**
  
- **Conocer esta red de relaciones de poder discursivas es clave para entender el cambio institucional.**

Al suponer que existe una red de diversos discursos que mantienen ciertas relaciones de poder discursivas, era necesario identificar en el contexto donde se elaboraría la investigación cuáles eran estos discursos. Era evidente que en la reestructuración académica existía un discurso instituyente, el cual tenía como objetivo modificar las prácticas, referentes y sentir de los docentes ya establecidos, instituidos. En este proceso intencionado de cambio educativo se logran identificar diferentes discursos: el Discurso Oficial Externo (DOE), el Discurso Oficial Interno Instituido (DOII), el Discurso Oficial Interno Instituyente (DOIINST) y el Discurso Docente (DD).

El DOE se refiere a los Discursos Oficiales Externos a una Institución Educativa que tienen fuerte incidencia en los discursos internos de la misma y por consiguiente, desde mis supuestos, sobre los Discursos Docentes (DD).

---

El DOI son aquellos discursos que ya son referentes instituidos internos de la Institución Educativa y que conforman la identidad docente instituida, es decir, la forma normalizada de ser docente en esa institución.

El DOIINST es el Discurso Oficial Interno Instituyente, es decir, el discurso que quiere modificar, desde espacios internos oficiales, la identidad instituida, modificar los referentes y las prácticas normalizadas y perfilar una identidad instituyente.

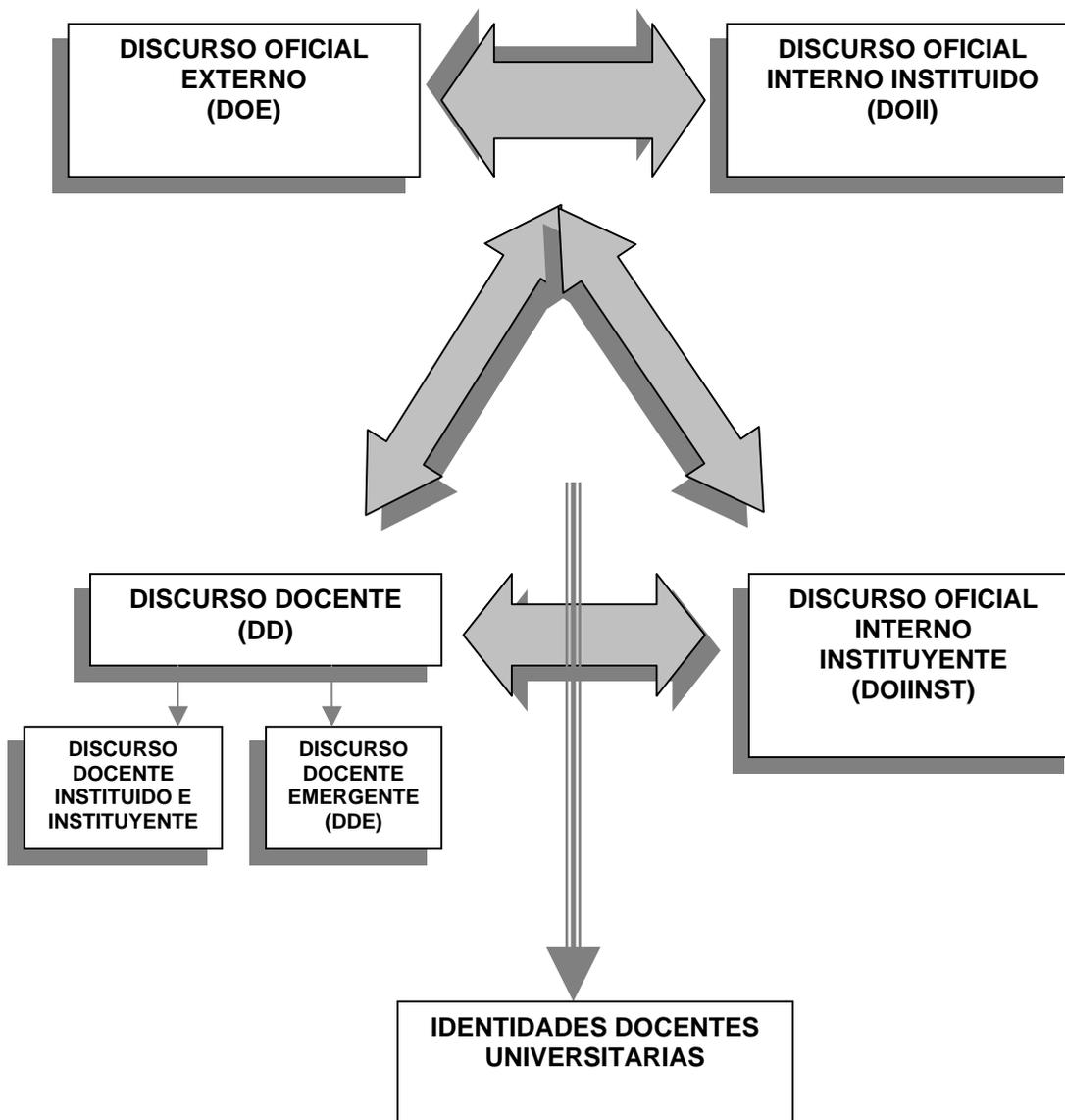
El DD es el Discurso de los Docentes, que tiene elementos del instituido, posiblemente del instituyente, pero sobre todo nos interesa el Discurso Docente Emergente (DDE), el que consideramos propio de este grupo identitario y que genera una identidad docente emergente.

Partiendo de las hipótesis, supuestos, diferenciación de discursos, tomando en cuenta el recorrido teórico y esperanzados en los elementos que se obtendrían del trabajo de campo, se elaboraron cinco objetivos con la finalidad de tener una mayor delimitación de lo que se pretendía investigar y, al mismo tiempo, ir construyendo el camino metodológico a seguir en esta investigación.

**LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN SON LOS SIGUIENTES:**

- I. *Develar las relaciones de poder entre el Discurso Oficial Externo (DOE) y el Discurso Oficial Interno Instituido (DOII)*
  
- II. *Develar las relaciones de poder entre estos discursos oficiales instituidos externos e internos y el Discurso Oficial Interno Instituyente (DOIINST)*
  
- III. *Develar las relaciones de poder entre estos discursos y el Discurso Docente (DD)*
  
- IV. *Dar cuenta de cómo estas relaciones de poder intervienen en la construcción social de las identidades docentes, y por último*
  
- V. *Hacer evidente que el cambio pretendido se logra cuando el discurso instituyente se convierte en discurso docente, es decir, cuando el discurso instituyente se convierte en discurso implícito de los docentes, modificando conjuntamente su identidad, su teoría y sus prácticas.*

Veamos de manera gráfica estas relaciones de poder discursivas en relación a la identidad docente:



Los objetivos fungieron como orientadores en todo el proceso, apoyándose en una serie de preguntas que facilitaron la indagación. Para conocer el Discurso Oficial Externo (DOE) me pregunté: *¿cuáles son los discursos oficiales respecto a la Educación Superior de peso considerable en nuestra comunidad educativa?, ¿cuáles son las principales organizaciones que dictan el camino a seguir a las Instituciones de Educación Superior?, ¿Qué perfil de docente se pretende en estos discursos oficiales, dominantes, legitimados?*.

Asimismo, siguiendo la pista a los discursos oficiales instituidos me pregunté: *¿Cuáles son los Discursos Oficiales Internos Instituidos (DOII)?, y ¿cuál es el perfil docente pretendido desde este discurso?* .

Por otro lado, en cuanto al Discurso Oficial Interno Instituyente (DOIINST) me pregunté: *¿cuáles son los discursos que se pretenden como innovadores en la Institución Educativa que fungirá como contexto?, y ¿cuál es el perfil pretendido por este discurso?*.

Por otro lado era necesario obtener información sobre los Discursos Docentes (DD), por lo que la pregunta orientadora era: *¿cuáles son los discursos de los docentes y cómo llegar a ellos?*.

Ya contando con los elementos discursivos de cada uno de los discursos señalados en los párrafos anteriores, el siguiente paso era ver: *¿qué relaciones de poder se dan entre Discursos Oficiales Externos (DOE), los Discursos Oficiales Internos Instituidos (DOI), los Discursos Oficiales Internos Instituyentes (DOIINST) y los Discursos Docentes (DD)?, ¿cómo influyen estas relaciones de poder entre los discursos en la construcción social de la identidad del docente?, ¿cómo se manifiestan las relaciones de poder en la construcción de las identidades docentes?, ¿cómo lograr que los discursos instituyentes formen parte de los discursos docentes y transformen por consiguiente su identidad?*

Estas son sólo algunas de las preguntas finales que surgieron de la revisión bibliográfica y del interés inicial de esta investigación. Su riqueza radica en que fueron acompañando el proceso de elaboración de la investigación, fungiendo como guías constantes.

En resumen, LAS PREGUNTAS ORIENTADORAS DE LA INVESTIGACIÓN quedaron finalmente redactadas de la siguiente manera:

1. *¿Cuáles son los elementos discursivos que constituyen el Discurso Oficial Externo (DOE)?, y, ¿qué perfil de docente se pretende detrás de estos discursos?*

2. ¿Cuáles son los elementos discursivos que constituyen el Discurso Oficial Interno Instituido (DOII)?, y, ¿qué perfil de docente se pretende detrás de estos discursos?
3. ¿Cuáles son los elementos discursivos que constituyen el Discurso Oficial Interno Instituyente (DOIIINST)?, y, ¿qué perfil de docente se pretende detrás de estos discursos?
4. ¿Cuáles son los elementos discursivos del Discurso Oficial Instituido, tanto internos como externos apropiados por los docentes?
5. ¿Cuáles son los elementos discursivos del Discurso Oficial Interno Instituyente presentes en el Discurso Docente?
6. ¿Cuáles son los Discursos Emergentes y/o propios de los Docentes que difieren de los discursos oficiales instituidos e instituyentes?
7. ¿Cuál es la relación entre Discurso Oficial Instituyente y el Discurso Emergente de los Docentes?
8. ¿Cuál es la relación entre los elementos discursivos oficiales instituidos de los docentes y los elementos discursivos oficiales instituyentes?

- 
9. ¿Cómo se manifiestan y cómo influyen las relaciones de poder discursivas en la construcción de las identidades docentes?, ¿qué le exigen?, ¿qué provocan?, ¿cómo lo viven?, ¿cómo afectan su identidad?, ¿qué paradojas suscitan?, ¿qué contradicciones?

## 2.5 El trabajo de campo: rapport o toma de contacto con la Institución, selección de la muestra y entrevista en profundidad.

*“Establecer el rapport con los informantes es la meta de todo investigador de campo. Cuando se comienza a lograr el rapport con aquellas personas a las que se está estudiando, se experimentan sensaciones de realización y estímulo”.*  
(TAYLOR;BOGDAN; 1996:55)

Para realizar la investigación era necesario encontrar una Institución Educativa que me permitiera adentrarme en un proceso de cambio desde su inicio, para evidenciar un discurso innovador (Discurso Oficial Interno Instituyente), tener acceso a la información necesaria, poder trabajar con los docentes para conocer sus discursos (Discursos Docentes) y en general, poder realizar la investigación en un contexto específico, ya que se buscaba trabajarlo como estudio de caso.

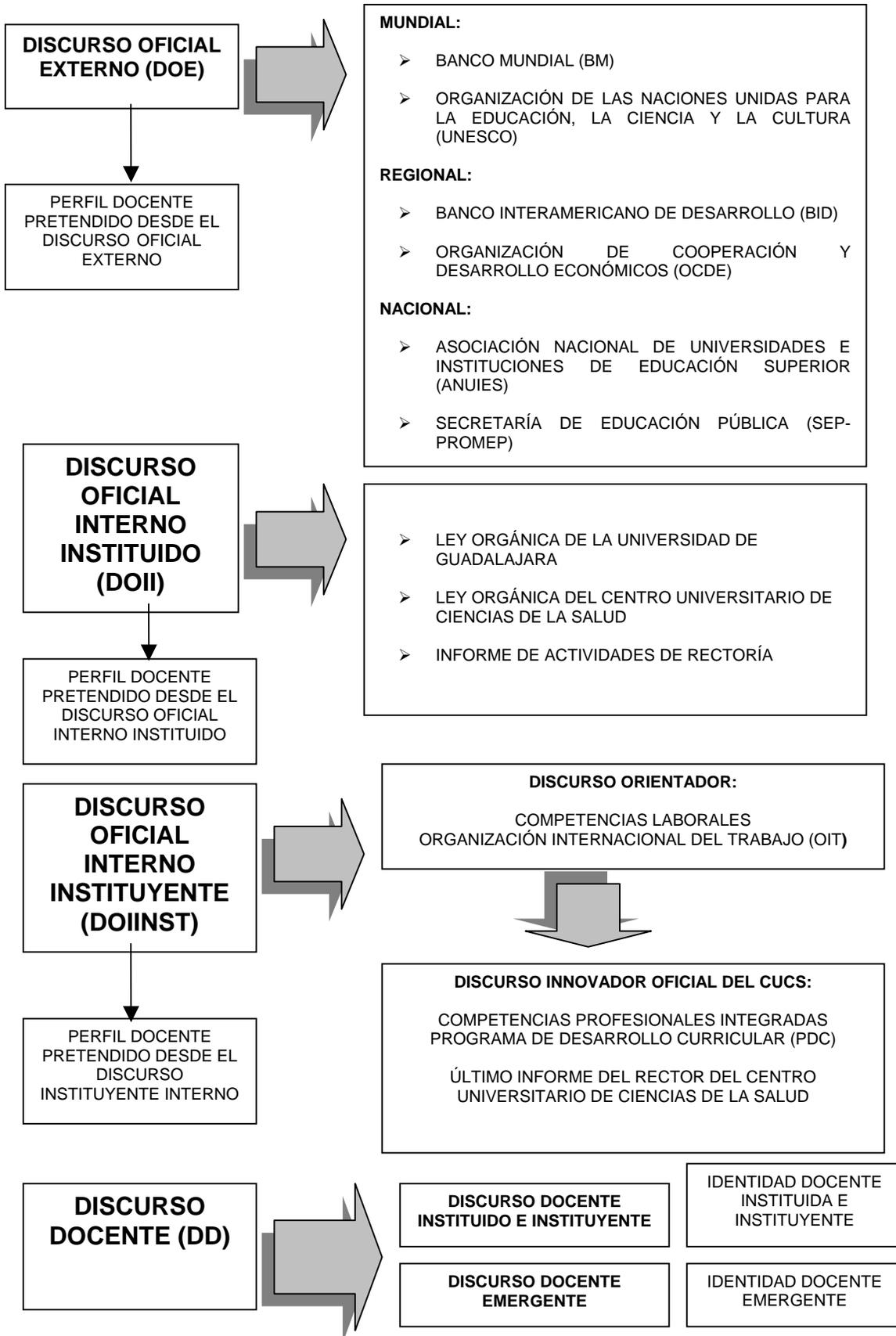
Esta tarea de encontrar una institución que permitiera realizar una investigación de esta naturaleza no parecía fácil, sin embargo, se hizo el contacto con el Rector del Centro Universitario de la Universidad de Guadalajara<sup>3</sup> y aceptó. Esto facilitó el *rapport inicial* ya que no hubo dificultad alguna para acceder a la Institución y a la información necesaria.

---

<sup>3</sup> En el capítulo referente al contexto se amplía la información sobre el lugar donde se realizó la investigación.

Sin embargo, tengo que señalar que esto se logró de esta manera, gracias a que ya existía un conocimiento previo del Rector de la institución, ya que poco tiempo antes había solicitado mis servicios profesionales como asesora. En esta dinámica de trabajo como asesora y trabajo libre como investigadora estuve en la institución 9 meses, mi horario laboral lo dedicaba a mis responsabilidades como asesora y mi tiempo libre como investigadora. Cabe hacer notar que no era mi responsabilidad, ni tenía influencia directa sobre el proceso de innovación pretendida, aspecto importante a cuidar, aunque no puedo negar que fue difícil, en algunos casos, mantener y negociar mi rol como investigadora, ya que como participaba en algunas reuniones como oyente y observadora, se pedía mi opinión sobre el Programa de Desarrollo Curricular.

La Institución estaba iniciando un proceso de innovación, en el cual, se hablaba de una propuesta basada en Competencias Profesionales Integradas, por lo que era identificable un discurso que se pretendía como innovador, es decir, un Discurso Oficial Interno Instituyente (DOIINST). Se hacía alusión a documentos externos de organismos multilaterales que fungían como referentes teóricos importantes, por lo que era evidente el Discurso Oficial Externo (DOE). Por otro lado, como cualquier institución educativa, se contaba con un Discurso Oficial Interno Instituido (DOI), y con un grupo de docentes de los cuales se pretendía obtener el Discurso Docente (DD). Veamos los discursos analizados de cada uno de ellos:



---

En este momento de la investigación ya se contaba con la delimitación de la misma y con la Institución Educativa donde se realizaría, por lo que había que hacer las adecuaciones pertinentes, primeramente llevar a cabo una toma de contacto más profunda, conocer el contexto de la Institución detalladamente, seleccionar la manera en que se evidenciarían los Discursos Docentes y los Discursos Oficiales.

En este sentido, era necesario tener un conocimiento a profundidad de la estructura de la institución, los antecedentes de la misma, la cultura institucional, los ambientes, la vida cotidiana en la Institución, cómo era la toma de decisiones, cuáles eran los organismos encargados de los procesos de innovación, de la formación de profesores, sus relaciones de poder internas, la forma de trabajar, en general, la vida institucional del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

Este tiempo de conocimiento del contexto fue largo, pero me permitió tener un marco de referencia sumamente claro sobre la Institución Educativa. Mientras realizaba este trabajo de contextualización sobre la Institución, aproveché para recabar toda la información necesaria para elaborar el contexto que se presenta en este reporte, y ubicar los documentos donde se explicitaba la innovación educativa pretendida en esta Institución, es decir, el Discurso Oficial Interno Instituyente (DOIINST). Asimismo, dedicaba parte del

tiempo a recolectar todos los documentos relacionados con el Discurso Oficial Externo (DOE), así como el Discurso Oficial Interno Instituido (DOII). Todos estos materiales serían de gran utilidad para esta investigación. Fue un tiempo largo pero muy productivo.

Ya se contaba con una claridad respecto a los discursos que se revisarían para conformar el DOE, el DOII y, DOIINST, pero tenía que identificar cómo se iba a explicitar el Discurso Docente, desde qué instrumento, cuál sería la muestra. En este sentido elegí una de las partes que consideré más interesantes de la propuesta de innovación, que era el trabajo integrado entre todas las licenciaturas, que se daría en la denominada Área Básica Común<sup>4</sup>. Como ya se comentó en el contexto, en esta área se integrarían docentes de todas las licenciaturas que se imparten en el CUCS, en este espacio era evidente observar la intención de los directivos y del Programa de Desarrollo Curricular, de formar un nuevo perfil docente para esta área. Este hecho era de suma importancia para la investigación, por lo que se seleccionó esta Área del Currículum como muestra de la misma.

Este espacio del Área Básica Común era interesante por varios motivos, primeramente porque era uno de los espacios más innovadores de la propuesta, también porque en ella participarían docentes que ya tenían

---

<sup>4</sup> Para mayor información remitirse al apartado de contexto.

---

una historia docente dentro de la institución y por lo tanto, podría ser evidente en ellos el Discurso Oficial Interno Instituido, y por otro lado, porque la administración y el Programa de Desarrollo Curricular querían transformarlos, hacer que su forma de hacer, pensar y sentir la docencia fuera distinta.

La intencionalidad discursiva de transformación de los docentes desde espacios oficiales me inclinó a seleccionar esta área como la muestra de mi investigación, con el objetivo de identificar los Discursos Docentes (DD). Se hizo así una selección al azar de 10 docentes entre la lista preliminar (ya que no estaba definido el total de profesores que se incluirían en esta área), de los cuales sólo nueve participaron de manera voluntaria en el trabajo de campo, uno de ellos se negó a ser entrevistado hasta el momento final del proceso de la entrevista.

Después de tener el nombre de los diez profesores pertenecientes, ya en ese entonces a la nueva área del currículum denominada Área Básica Común, me lancé a la tarea de solicitar su participación. Esto requería de una estrategia, ya que después de conocer a detalle el contexto, sabía que el hecho de que yo fungiera en la Institución como Asesora del Rector podría ser un inconveniente para que la entrevista fuera libre, así que decidí citarlos en otra oficina, en la Coordinación de Investigación por ser un lugar dedicado precisamente a la investigación. La invitación a la cita corrió por parte de la

secretaria de la Coordinación de Investigación, quien explicaba de manera sintética de qué se trataba el encuentro propuesto.

De los nueve maestros entrevistados seis eran hombres y tres mujeres. Algunos de los docentes ya habían dado la materia dentro del nuevo currículum, otros todavía no. La duración de la entrevista dependía del propio maestro, sin embargo, sólo en un caso se tuvo que realizar en dos sesiones, en la mayoría un encuentro de 2 a 3 horas fue suficiente para cubrir los temas.

Se decide realizar el trabajo de campo por medio de la entrevista en profundidad porque principalmente no se contaba ya con el tiempo necesario para hacer observación exhaustiva, por otro lado, algunos docentes no estaban todavía dando la clase bajo la nueva estructura curricular, asimismo, se pretendía obtener información no sólo de sus prácticas sino también de su historia personal, de sus supuestos, de sus preocupaciones, etc.; por lo que decidí que la mejor manera de obtener esta información y bajo la premura de tiempo, era la entrevista en profundidad.

Respecto a esta técnica, Taylor y Bogdan comentan:

*“Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los*

---

*informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”.(1996:101)*

Una de las ventajas para estos encuentros es que ya se contaba con una claridad relativamente buena para estructurar por dónde hacer la indagación con los docentes y de alguna manera vencer la dificultad de acudir a sus aulas o escenarios de trabajo, ya que no eran homogéneos (algunos docentes daban en el primer semestre y otros en el segundo), muchos de los maestros todavía no impartían su clase dentro del esquema del nuevo currículum y otros tantos estaban diseñando en ese momento su nuevo programa.

Se contaba con la enorme ventaja de conocer el programa de innovación (Programa de Desarrollo Curricular), la Institución Educativa de manera general, y de tener los conocimientos previos para entender y poder hablar de igual a igual con los docentes.

Las características de flexibilidad y dinamismo de la entrevista en profundidad me parecieron apropiadas para encontrar los discursos de los docentes y los elementos clave sobre la identidad docente. Desgraciadamente por cuestión de tiempo y de que se concluyó mi estancia en la Institución, fue imposible hacer encuentros reiterados, por lo que ya

conociendo esta limitante, se estructuraron las entrevistas para ser realizadas en una sola sesión, estando abiertos como sucedió en un caso, a que fueran dos encuentros, si el material requerido no se hubiera logrado.

*“Las entrevistas se utilizan para estudiar un número relativamente grande de personas en un lapso relativamente breve si se lo compara con el tiempo que requeriría una investigación mediante observación participante”.*(TAYLOR; BOGDAN; 1996:103)

Las entrevistas realizadas tuvieron la cualidad de encuentros relajados, entre iguales, aunque en algunos momentos los docentes bromeaban respecto a que se estaba grabando y podrían ser reprendidos. Este detalle tenía cierto toque de realismo, ya que se sentía al principio cierto temor a hablar con libertad.

El *rapport o toma de contacto* con los docentes fue en general bueno, sólo en dos casos fue complicado, en uno la docente se negó a la entrevista a último momento y en otro de los casos el docente estaba muy molesto porque se le había citado diciendo que la Asesora del Rector quería entrevistarle, al parecer la encargada de citar había notado rechazo del docente, y según comentó, tuvo que forzar al docente a presentarse. Pero después, ya en la entrevista se aclaró el asunto y el docente se mostró muy cooperativo.

La estructura de la entrevista era flexible, sin embargo, contaba con una guía que contenía los aspectos que eran necesarios cubrir y una lista de preguntas que en la mayoría de los casos fueron muy útiles por su diseño y por la secuencia que tenían<sup>5</sup>. Estos instrumentos se elaboraron basándose en los conocimientos adquiridos en el proceso de lectura y elaboración del mapa conceptual.

*“La guía de la entrevista no es un protocolo estructurado. Se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante. En la situación de entrevista el investigador decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas.”(TAYLOR; BOGDAN; 1996:119)*

En un principio se les explicaba a los entrevistados el objetivo de la entrevista y se les pedía autorización para grabar la sesión, en ningún caso se negaron los docentes, aunque sí requería un tiempo relativamente corto para olvidarse de que había frente a ellos un aparato que registraba la conversación. En todos los casos se les explicó que sería anónimo el trabajo, que su nombre no aparecería en las transcripciones de las entrevistas y que su uso sería totalmente profesional y enfocado exclusivamente a la investigación.

Para una revisión más detallada del proceso se incluyeron como anexos, la estructura de la entrevista, la guía de apoyo para la entrevista, un

---

<sup>5</sup> Para mayor información se encuentran estos documentos en el apartado de anexos.

cuadro que relaciona las preguntas con la información que se pretendía identificar en cada una de ellas, y una entrevista transcrita.

## **2.6 El regreso a la teoría: buscando fortalecer las unidades de análisis**

La investigación ya llevaba un largo recorrido, estaba delimitada, se contaba con objetivos y preguntas orientadoras, con referentes teóricos, se tenía una estructura metodológica general, y se habían identificado los discursos para analizar, tanto los referentes a organismos internacionales y nacionales como los de los docentes. Asimismo, se contaba con un cúmulo amplio de material a trabajar, sin embargo, algo faltaba, era necesario en ese momento recurrir nuevamente a la teoría para identificar y trabajar las unidades de análisis. En un primer momento las unidades de análisis descriptivas, es decir, las categorías desde dónde daríamos lectura a los documentos y al trabajo de campo. Y en un segundo momento las categorías interpretativas, es decir, la construcción de conceptos que nos permitieran leer, estructurar y explicar la realidad desde una nueva elaboración. Es el momento de entrelazar los elementos teóricos con el trabajo de campo.

Para realizar el análisis descriptivo e interpretativo el asesor y yo decidimos llevar a cabo otro momento de acercamiento a la teoría, lo que permitió estructurar algunas categorías o unidades de análisis. Este nuevo acercamiento a la teoría permitió madurar y relacionar los referentes teóricos

previos con nuevos referentes y, principalmente, con el material obtenido en el trabajo de campo. Considero importante hacer mención que el proceso de la investigación marcó la necesidad de un nuevo acercamiento a la teoría, lo cual permitió enriquecer el análisis tanto descriptivo como interpretativo.

Durante todo el proceso de elaboración de la investigación se realizaron lecturas, sin embargo, este fue un tiempo concreto dedicado a esta tarea. El tipo de acercamiento a la teoría siguió el mismo patrón que el primero, ya que se realizaron lecturas críticas, se elaboraron, se ordenaron, se compararon, se estructuraron, etc. Sin embargo, la finalidad no era la misma, ahora no se tenía la intención de delimitar ni enriquecer los conocimientos sobre los temas a trabajar en esta investigación, sino generar una serie de conceptos, ideas, unidades de análisis, que nos permitieran analizar los documentos con los que contábamos, que nos permitieran relacionar la teoría con los datos.

Las lecturas a realizar ya eran más concretas, no era necesario hacer una lectura exhaustiva del material, ya se tenían muchas pistas de por dónde realizar la búsqueda, qué autores y materiales podrían dar luz en este punto del proceso de la investigación. Este trabajo se realizó un fuerte acompañamiento de mi asesor, gracias al cual se contó con una orientación excelente que permitió un acercamiento profundo a la teoría.

A partir de este enriquecimiento teórico, se decidió dar el siguiente paso, hacer el análisis descriptivo de los documentos y posteriormente el análisis interpretativo, espacios que abarcaron más tiempo del esperado, ya que se contaba con mucho material y fue importante entretelar las cosas con calma, leer entre líneas era indispensable.

## 2.7 Análisis descriptivo y análisis Interpretativo: dos momentos de suma importancia

*“La finalidad analítica primordial que resuelven las técnicas de <análisis de contenido> es la identificación y explicación de las representaciones cognoscitivas que otorgan sentido a todo relato comunicativo”.*  
( BARDIN;1996:5)

El segundo acercamiento bibliográfico permitió abrir un espacio para distanciarse del trabajo de campo y regresar a los documentos con una mirada enriquecida por nuevas lecturas. El análisis de los discursos se logró de una manera más profunda y rica, ya que fue como revitalizar el trabajo, como abrir nuevos caminos de lectura de la realidad.

Para realizar el análisis descriptivo se agruparon todos los documentos recabados en cuatro grandes bloques discursivos: El Discurso Oficial Externo (DOE), El Discurso Oficial Interno Instituido (DOII), El Discurso Oficial Interno Instituyente (DOIINST) y el trabajo propiamente de campo, El Discurso Docente (DD)<sup>6</sup>. La lectura exhaustiva de estos documentos exigió dar un orden a ese cúmulo de información y reportarla, por lo que se decidió incluir un apartado exclusivo para dar cuenta de los contenidos discursivos de estos cuatro bloques. El material era extenso, por

---

<sup>6</sup> Como se especifica en el esquema ubicado en el apartado: “El trabajo de campo: rapport o toma de contacto con la institución, selección de la muestra y entrevista en profundidad”.

---

lo que era importante darle un cierto orden que fuera un paso preparativo para el análisis interpretativo.

La metodología utilizada fue el análisis de contenido, la cual se define como un conjunto de herramientas que permiten la interpretación, la cual se mueve entre dos polos muy discutidos entre los investigadores: el rigor de la objetividad y la fecundidad de la subjetividad. Esta metodología cualitativa permite trabajar lo oculto, lo latente, lo no-aparente, lo potencial inédito, lo encerrado en todo mensaje. (BARDIN; 1996)

Este trabajo de análisis descriptivo e interpretativo, tiene el sentido de desvelar desde una cierta mirada, de dar orden y sentido a un cúmulo de información, de explicitar una serie de sentidos que a simple vista es difícil identificar. Este es un trabajo tanto explicativo como interpretativo, en la parte de interpretación la teoría juega un papel determinante, ya que es la que ordena y estructura ese mirar.

El proceso de análisis depende en gran parte del discurso que se pretenda analizar, el método a utilizar es completamente dependiente del tipo de discurso y de interpretación que se persiga. No existen instrumentos o categorías ya elaboradas en las cuales el investigador se base para realizar este trabajo, no, se trata de un trabajo manual detallado que requiere de una gran habilidad de análisis.

Los dos momentos básicos en esta metodología son el análisis descriptivo y el interpretativo, donde el orden de los factores sí altera el producto. Primeramente se busca tener una enumeración, una estructuración y categorización descriptiva de los discursos, y así, ya con un cierto orden, con una cierta categorización, pasar a la segunda etapa y última, la interpretación. Estas etapas están divididas por un procedimiento básico, la inferencia, que se refiere a deducciones lógicas respecto al material, elaborar una serie de preguntas claves que permitan el paso de un primer nivel de análisis, el descriptivo, a un segundo nivel, el interpretativo.

El objetivo en esta tesis del análisis descriptivo era tener una visión amplia de las propuestas discursivas de cada uno de los bloques y así ver las posibilidades de análisis de cada uno de ellos. El discurso que requirió más tiempo para lograr analizarlo fue el DOIINST, por ser un discurso muy confuso, ya que no existe consenso en sus conceptos básicos, por lo que fue difícil dar cuerpo a un análisis descriptivo. El análisis descriptivo del DD también llevó mucho tiempo, ya que se contaba con información muy diversa y toda ella muy interesante, fue uno de los discursos que más me apasionó trabajar.

Este primer acercamiento, el descriptivo, permitió tener la información de manera más accesible para posteriormente hacer el análisis interpretativo. Este espacio descriptivo también sirve para identificar los elementos

---

discursivos de cada uno de estos bloques y así dar cuenta de ellos en el Discurso de los Docentes. Las categorías básicas con las que se trabajaron estos bloques discursivos fueron cinco: antecedentes, necesidades, propuestas, perfil docente y observaciones. Estas categorías generales ayudaron a comparar los discursos, ver relaciones entre ellos, identificar el perfil docente pretendido desde cada uno de estos discursos y posteriormente evidenciar en el Discurso Docente los elementos discursivos que corresponden a cada bloque.

El proceso de análisis descriptivo permitió identificar la presencia de elementos del discurso oficial instituido en el discurso del docente, la presencia de discursos oficiales instituyentes en el discurso del docente y principalmente fue de mi interés los elementos discursivos propios del docente, que denominé emergentes.

El proceso de análisis permite estructurar dos tipos de unidades: las *unidades de análisis empíricas* que se obtienen del material discursivo analizado y las *unidades de análisis construidas* que son resultado de la revisión bibliográfica. Ambas unidades son de suma importancia para el proceso de análisis, y es imprescindible que se entrecrucen, que se relacionen, que se trabaje el análisis desde ambas.

Los pasos que se llevaron a cabo para llegar a la interpretación de los datos fueron los siguientes: recabar la información necesaria, tanto de campo como bibliográfica, lectura exhaustiva de los documentos, elaboración de las categorías construidas descriptivas, elaboración del análisis descriptivo de los materiales, proceso de inferencia, construcción de categorías descriptivas empíricas, preguntarse sobre la información, elaboración de categorías interpretativas, relación de las categorías con los datos en base a una lectura más exhaustiva del análisis descriptivo, elaboración de categorías empíricas interpretativas y, por último, elaboración del análisis interpretativo en forma de discusión entre los constructos teóricos y lo analizado en el campo.

La elaboración de las categorías empíricas descriptivas e interpretativas es un tipo de codificación de los datos, lo cual implica pasar de un estado en bruto de los textos a una representación sistemática. Categorizar significa encontrar los núcleos de sentido de un texto o discurso, es un trabajo arduo pero fascinante.

*“La categorización es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por género (analogía), a partir de criterios previamente definidos. Las categorías son secciones o clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de registro en el caso de análisis de contenido) bajo un título genérico, reunión efectuada en razón de los caracteres comunes de estos elementos. (BARDÍN; 1996:90)*

Para la realización de esta parte de la investigación fueron de suma importancia los objetivos, supuestos, referentes teóricos, preguntas orientadoras y categorías. Este espacio considero que es el producto de la investigación, aunque no puedo negar que no hubiera sido posible sin el recorrido que se llevó a cabo previo al mismo. He decidido no presentar en este espacio las categorías interpretativas porque considero que de forma aislada no dicen mucho, por lo que es importante continuar leyendo este reporte para descubrir cómo se fueron tejiendo y los productos que se lograron.

## **2.8 Elaboración del reporte**

La elaboración del reporte no se realizó al final de la investigación, sino que se fue construyendo de manera paralela a la evolución de la misma. Esta construcción del reporte permite ver los referentes teóricos, la metodología, el contexto, los resultados, las conclusiones y recomendaciones. El exponer al público un trabajo de investigación tiene diversas finalidades: el aporte científico, ser un material para futuras investigaciones, evidenciar procesos metodológicos, tener referentes teóricos en base a un tema o área de conocimiento, socializar el conocimiento, por mencionar algunos. La investigación que no se socializa carece de sentido, ya que generar conocimiento es su función y socializarla es su deber. Aquí se expone un trabajo de investigación para que sea leído, analizado, criticado, enriquecido y utilizado por todos aquellos que tengan interés en la problemática que aquí se aborda.

A continuación, he decidido presentar el contexto institucional donde se realizó el trabajo de campo de esta investigación. Este espacio se elaboró cuidadosamente con la finalidad de dar una visión general de la Universidad de Guadalajara, del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, el área en donde se ubica la investigación primordialmente y los docentes que laboran en esta Institución Educativa. Por ser un contexto mexicano, este espacio cobra un fuerte sentido, ya que permite tener una visión en conjunto y

particular del contexto donde se elabora la investigación. Se opta por realizar el trabajo de campo en un contexto mexicano porque es el lugar donde desarrollaré mi labor profesional, y porque existe un fuerte interés en aportar y enriquecer este espacio. La selección de la información se hizo de acuerdo a aquellos elementos y aspectos que considero importantes de evidenciar para que se contextualice esta investigación.



### **3. El Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara como contexto institucional.**

#### **3.3 La Universidad de Guadalajara (UdeG)**

##### **3.1.1 Breve recuento de su Historia**

En la ciudad de Guadalajara, capital de Nueva Galicia, cruce de grandes vías de comunicación y centro de influencias religiosas, políticas y comerciales, el primer antecedente de un establecimiento educativo formal se remonta a 1586 con el Colegio de Santo Tomás de Aquino a cargo de la Compañía de Jesús, en donde se impartía en un principio enseñanza media y superior. Posteriormente, en el año de 1695, la educación media se reforzó con el establecimiento del Colegio de San Juan Bautista.

Teniendo lo anterior como antecedente, en el año de 1696 el Obispo Fray Felipe de Galindo y Chávez, Obispo de Guadalajara, inició gestiones ante el Rey Carlos II de España para el establecimiento de una Universidad en la capital de la provincia de la Nueva Galicia; es decir, expresó el deseo de que el Real Seminario Conciliar de San José se elevara al rango de

universidad. A esta instancia dio respuesta Carlos III pidiendo informes a la Audiencia sobre la conveniencia de fundar dicha institución. Sin embargo, las gestiones se estancaron durante setenta años.

En el año de 1767, con la expulsión de la Compañía de Jesús de todos los dominios hispánicos, se hizo imperativa la necesidad de establecer una universidad, ya que se habían clausurado los colegios de Santo Tomás y San Juan Bautista. Se encontraba entre los célebres expulsados el humanista Francisco Javier Clavijero, quien venía realizando una profunda reforma y modernización de los estudios filosóficos.

Como acontecimiento clave, el día 12 de diciembre de 1771 llegó a Guadalajara el vigésimo segundo obispo de la diócesis novogalaica, Fray Antonio Alcalde y Barriga, quien dio un impulso definitivo a la fundación de la Universidad, gracias a su preocupación por impulsar la educación pública. Fray Antonio tomó bajo su patrocinio la creación del centro de estudios, dando lugar a que de nuevo, en el año de 1774, se pidieran a diversas instituciones los informes sobre la conveniencia de fundar la Universidad de Guadalajara. A esta petición el prelado contestó favorablemente, dando sus sugerencias para la organización y a su vez, confirmando el apoyo económico necesario. Sin embargo, la Real y Pontificia Universidad de México se opuso diciendo que era “inconveniente y perjudicial” el establecimiento de dicha universidad. A pesar de eso y

gracias a la clara visión del obispo Alcalde, el 18 de noviembre de 1791 en el Monasterio de San Lorenzo del Escorial, el rey Carlos IV autorizó la creación de la Real Universidad de Guadalajara.

Desafortunadamente el 7 de agosto de 1792 el fundador de la Universidad, Fray Antonio Alcalde falleció, lo que provocó una gran consternación en la incipiente comunidad universitaria y sociedad en general ya que su trabajo fue eminente y aún sigue presente en Instituciones como el Hospital Civil de Guadalajara.

La inauguración de la Universidad se celebró el día 3 de noviembre de 1792, con una misa en el templo de Santo Tomás, designando al Dr. José María Gómez y Villaseñor como primer rector. A pesar de la influencia de los obispos dominicos, la Universidad nació como Universidad de Estado, he ahí su título de real, el cual precisa su origen y composición jerárquica. La suprema presidencia se depositaba en el rey, el cual a su vez la delegaba al presidente de la Real Audiencia de Guadalajara. Académicamente se integró por el Bachillerato o Facultad de Artes o Filosofía y las Facultades de Teología, Derecho y Medicina. Se otorgaban los grados de bachiller, licenciado, maestro y doctor. Es importante hacer notar que la Facultad de Medicina, del conjunto estudiado, es la más antigua.

Los ordenamientos jurídicos que la rigieron en las tres primeras décadas de su existencia fueron: *las Constituciones Apostólicas y Estatutos de la Muy Insigne Universidad de Salamanca (1626)*; *el Plan General de Estudios dirigido a la Universidad de Salamanca por el Real y Supremo Consejo de Castilla (1771)*; *la Real Cédula de Fundación de la Universidad de Guadalajara (1791)* y *las constituciones formadas para la dirección y gobierno de la Real Universidad Literaria de Guadalajara (1816)*.

Cabe señalar que es en el marco feudal de la Edad Media donde aparece la institución educativa, lo que significaba que se impartieran estudios de manera exclusiva a los hijos de los hombres principales, quienes, para formar estas corporaciones deberían justificar la posesión de un título nobiliario. Asimismo, los prejuicios del medioevo y el oscurantismo impuesto por el alto clero en todo lo correspondiente a la investigación trajeron como consecuencia en este lugar que se hiciera poca investigación, predominando la repetición de conocimientos calificados como “verdaderos”.

Posteriormente, en el siglo XIX llegaron a la Nueva España las discusiones de las nuevas teorías sociales que conmovieron a la Humanidad y transformaron la constitución política de tantos países. En este período se produjeron los trascendentales acontecimientos de 1810 que tuvieron culminación en el triunfo de la Guerra de Independencia en el

año de 1821. Estas nuevas doctrinas sociales repercutieron en la Universidad, acusada de conservadora en las continuas luchas entre liberales y conservadores.

Con poco más de tres meses de anticipación a la firma del Acta de Independencia de México, el 14 de junio de 1821, juró obediencia al Plan de Iguala el Rector Diego Aranda y Carpintero en nombre de la Universidad de Guadalajara, ante el general Pedro Celestino Negrete, resultando como consecuencia el cambio del título de “Real y Literaria Universidad de Guadalajara” por el de “Universidad Nacional”, quitando de su blasón las armas de España y finado el escudo nacional mexicano.

La agitación política continuó hasta la guerra de Reforma y la Intervención Francesa. Se conmovieron todos los órdenes sociales, lo que para la Universidad significó su extinción por tres veces, y su sustitución otras tantas por el Instituto de Ciencias del Estado y por el Liceo.

En el año de 1824 se establece en la Constitución Política del Estado que en todos los pueblos se funden escuelas de primeras letras, debiendo el Congreso formar un plan general de instrucción pública. El 20 de marzo de 1826, el Congreso expide la Ley de Instrucción Pública, presentada por el primer gobernador constitucional, don Prisciliano Sánchez. Esta Ley crea el Instituto de Ciencias de Guadalajara y divide la enseñanza en primaria,

secundaria, tercera y profesional; el hecho relevante es que la Universidad es clausurada porque se consideró que no llenaba ya las funciones que le correspondían de acuerdo con la época.

La nueva institución fue inaugurada en 1827 y fue en 1834 cuando el gobernador del estado de Jalisco decretó la primera restauración de la Universidad de Guadalajara y la supresión del Instituto de Ciencias de Guadalajara.

Nuevamente fue clausurada la Universidad definitivamente el día 2 de diciembre de 1860. Las Facultades y Escuelas que la integraban quedaron bajo la jurisdicción del Gobernador del Estado a través de la Junta Directiva de Estudios.

Al triunfo de la Revolución de 1910 se desató la efervescencia política en el estado de Jalisco, lo que ocasionó una sucesión extraordinaria de gobernadores, cuya brevedad en el cargo impidió concretar avances en la administración pública. Fue el Ingeniero Emeterio Robles Gil quien se hizo cargo del abandonado ramo educativo estableciendo un par de reformas que repercutieron de manera inmediata en la vida de Jalisco. La primera consistió en fusionar la antigua Escuela de Medicina y Farmacia con el Hospital Civil de Guadalajara; y la segunda, la de clausurar la Escuela

Normal Mixta para fundar dos Escuelas Normales, para profesores y para profesoras.

Después de más de un siglo de descalabros, clausuras y reorganizaciones de planes, por fin llega el momento de la restauración como máxima casa de estudios. A partir de las inquietudes que manifestaron varios intelectuales y artistas en las reuniones del Centro Bohemio, la conferencia sustentada por el ingeniero Juan Salvador Agraz Ramírez de Prado sobre el proyecto de fundar la "la Universidad Nacional de Guadalajara" y las nuevas orientaciones emanadas de la Revolución Mexicana de 1910, el gobernador de Jalisco, José Guadalupe Zuno Hernández restauró por tercera ocasión la Universidad de Guadalajara en 1925. La inauguración solemne tuvo lugar el día 12 de octubre de 1925, agrupando todas las antiguas Facultades y Escuelas en un nuevo ordenamiento. Asimismo, en este año, el Congreso del Estado aprueba la primera Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara.

La Universidad desarrolló normalmente sus funciones hasta el año de 1933, en que, con motivo de los acuerdos tomados dentro del Primer Congreso de Universitarios Mexicanos, estalló una huelga estudiantil en la Escuela Preparatoria de Jalisco, donde se exigía entre otras cosas, la renuncia o destitución del Rector, la implantación del principio de libertad de cátedra y el rechazo generalizado del pueblo y gobierno de Jalisco a la

política de la educación socialista. Asimismo, tienen grandes influencias las reformas que en la educación introdujo, en 1934, el Artículo Tercero Constitucional: “...la educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa, combatir el fanatismo y los perjuicios...”. La Institución fue clausurada para ser sustituida por la Dirección de Estudios Superiores, que fue instituida por la Ley Orgánica de la Educación Superior, editada por el Gobernador del Estado en 1935.

La interrupción del régimen universitario duró hasta el año 1937, fecha en la que Don Everardo Topete promulgó la nueva Ley Orgánica de la Universidad con su propio gobierno académico. La Ley Orgánica se modificó también en el año de 1947 en donde el gobierno del momento pretendía terminar con la orientación socialista de la educación superior y con la representación estudiantil del Frente Estudiantes Socialistas de Occidente (FESO). Hubo un enfrentamiento del gobernador del Estado con la Universidad, dando paso a que la organización se estructurara mejor, pasando de la FESO a la Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG).

La educación superior en Jalisco, desde su iniciación en 1792, no se ha interrumpido en los años transcurridos, pero sí se modificó como Institución numerosas veces en su forma y en sus doctrinas, bajo las influencias sociales, ideológicas y científicas que han señalado su ruta.

### 3.1.2 De Facultades a Centros Universitarios

La estructura de la Universidad de Guadalajara había venido realizando sus funciones dentro de una estructura conformada por Escuelas, Facultades y Centros de Investigación que trabajaban independientemente en relación a su objeto de estudio o enfoque disciplinar. Sin embargo, a finales de los años ochenta, surge el deseo de aglutinar y coordinar el trabajo de Escuelas, Facultades y Centros de Investigación en una nueva estructura organizacional. Es por eso que se expone el deseo de conformar la Red Universitaria del Estado de Jalisco, propuesta a cargo del entonces Rector General de la Universidad de Guadalajara, el Lic. Raúl Padilla López.

En octubre de 1989 el H. Consejo General Universitario, máximo órgano de gobierno de la Universidad de Guadalajara, aprueba la propuesta de formación de la Red Universitaria del Estado de Jalisco. Ese nuevo ordenamiento, según se expuso, permitiría dar orden, coherencia y mayor proyección al trabajo académico y científico de la Universidad de Guadalajara.

Para lograr este reordenamiento estructural se formaron cinco Comités de Planeación por Áreas de Conocimiento para diseñar lo que se denominarían Centros Universitarios, es decir, pasar de Facultades y

Escuelas a Centros Temáticos cuyo punto de convergencia sería precisamente el área de conocimiento común. La Ley Orgánica vigente hasta ese momento tuvo que ser modificada para dar cobijo a la nueva estructura, por lo que el 31 de diciembre de 1993, el H. Congreso del Estado aprobó la nueva Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara, documento que transforma la Universidad en Red de Centros Universitarios y el Sistema de Educación Media Superior.

Dentro de este contexto general, vale la pena señalar, que el día 2 de mayo de 1994 el H. Consejo General Universitario dictaminó la creación del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, y en 1995 se integra con tres divisiones y 18 departamentos.

Este cambio en la estructura estuvo acompañado de una transición de un sistema rígido curricular a un sistema denominado semiflexible y de créditos. Las Instituciones de Educación Superior (IES) estaban preocupadas por el nivel académico y se dieron a la tarea de diseñar algunas estrategias para mejorar la calidad educativa, entre éstas señalaron la adopción del sistema de créditos, asumiendo los lineamientos de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), dictados en el año de 1972.

La Red Universitaria de Jalisco señala que es necesario generar un sistema educativo dinámico y con excelencia, a través de un sistema que permita la flexibilidad académica y administrativa. Esta necesidad está en concordancia con el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES, 1986) y con el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994).

Es importante señalar que desde que se inició el proceso de Reforma Universitaria de la Red Universitaria de la Universidad de Guadalajara, se ha reconocido como prioritario transitar a estructuras académico-administrativas que sean flexibles y articuladas, orientar y diversificar la matrícula, así como, establecer *currícula* abiertos y adaptables. (VALENCIA; SALAZAR, 1999)

El Sistema de Créditos se ubica como la propuesta central para lograr lo antes mencionado, es por esto que el Centro Universitario de Ciencias de la Salud asume la tarea de transitar del sistema rígido al sistema semiflexible y de créditos en 1995.

Dentro de este marco de cambio, en septiembre de 1998, se plantea a la comunidad universitaria del Centro Universitario y las autoridades de la Rectoría General de la Red, el Programa de Desarrollo Curricular que tiene el propósito sustancial de revisar y analizar la situación actual de los

*currícula* del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Este programa se explicará más adelante.

### **3.1.3 Acerca de su personalidad y estructura**

Actualmente la Universidad de Guadalajara es un organismo público descentralizado del Gobierno del Estado de Jalisco con autonomía, personalidad jurídica y patrimonios propios, cuyo fin es impartir educación media superior y superior, así como coadyuvar al desarrollo de la cultura en la Entidad.

De acuerdo a esta personalidad y autonomía, el Estado tiene el deber de garantizar: la autonomía de la Universidad de Guadalajara y su facultad de gobernarse a sí misma, el respeto a la libertad de cátedra e investigación, el libre examen y discusión de las ideas y la administración de su patrimonio. Asimismo, debe procurar la partida de recursos sujeta a las disposiciones de ingresos y gasto público.

En la Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara se expresan como sus fines, los siguientes:

- I. *“Formar y actualizar los técnicos, bachilleres, técnicos profesionales, profesionistas, graduados y demás recursos*

- humanos que requiera el desarrollo socio-económico del Estado;*
- II. Organizar, realizar, fomentar y difundir la investigación científica, tecnológica y humanística;*
  - III. Rescatar, conservar, acrecentar y difundir la cultura, y*
  - IV. Coadyuvar con las autoridades educativas competentes en la orientación y promoción de la educación media superior y superior, así como en el desarrollo de la ciencia y la tecnología.”<sup>1</sup>*

También en este documento, se explicita que:

*“La educación que imparta la Universidad tenderá a la formación integral de sus alumnos, al desenvolvimiento pleno de sus capacidades y su personalidad; fomentará a la vez en ellos la tolerancia, el amor a la patria y a la humanidad, así como la conciencia de solidaridad en la democracia, en la justicia y en la libertad.”<sup>2</sup>*

De acuerdo con el Artículo noveno de la Ley Orgánica, en la realización de sus funciones y en el cumplimiento de sus fines la Universidad de Guadalajara:

- I. “Normará sus actividades, así como la convivencia y participación plural de los universitarios en los asuntos de la Institución, de conformidad con los principios constitucionales de libertad de cátedra, de investigación y de difusión de la cultura;*

---

<sup>1</sup> Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara, artículo 5

<sup>2</sup> Ídem, artículo 8

- II. *Examinará todas las corrientes de pensamiento y los procesos históricos y sociales sin restricción alguna, con el rigor y objetividad que corresponde a su naturaleza académica;*
- III. *Garantizará la participación de la comunidad universitaria en la elaboración y determinación colectiva de las políticas, planes y programas orientados al logro de sus fines, el desenvolvimiento de las actividades inherentes a sus funciones académicas y de servicio social y al cumplimiento de sus responsabilidades con la sociedad;*
- IV. *Procurará la vinculación armónica entre las funciones de docencia, investigación y difusión;*
- V. *Contribuirá, con base en los resultados de su quehacer académico, por sí misma o en coordinación con otras personas físicas o jurídicas, al progreso del pueblo mexicano y jalisciense, al estudio y solución de sus problemas; así como a la preservación de la soberanía nacional, y*
- VI. *No hará discriminación por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza, sexo, o nacionalidad, ni de ninguna otra naturaleza.”<sup>3</sup>*

Como ya se hizo mención, en el año de 1994 la Universidad de Guadalajara adopta el modelo de RED como estructura para organizar sus actividades académicas y administrativas. La Red Universitaria de Jalisco, como se le denominó, está integrada por Centros Universitarios, el Sistema de Educación Media Superior y la Administración General de la Universidad.

La Red de la Universidad de Guadalajara cuenta con 11 Centros Universitarios y 110 planteles de Educación Media Superior. Los Centros

---

3 Ídem, Artículo 9

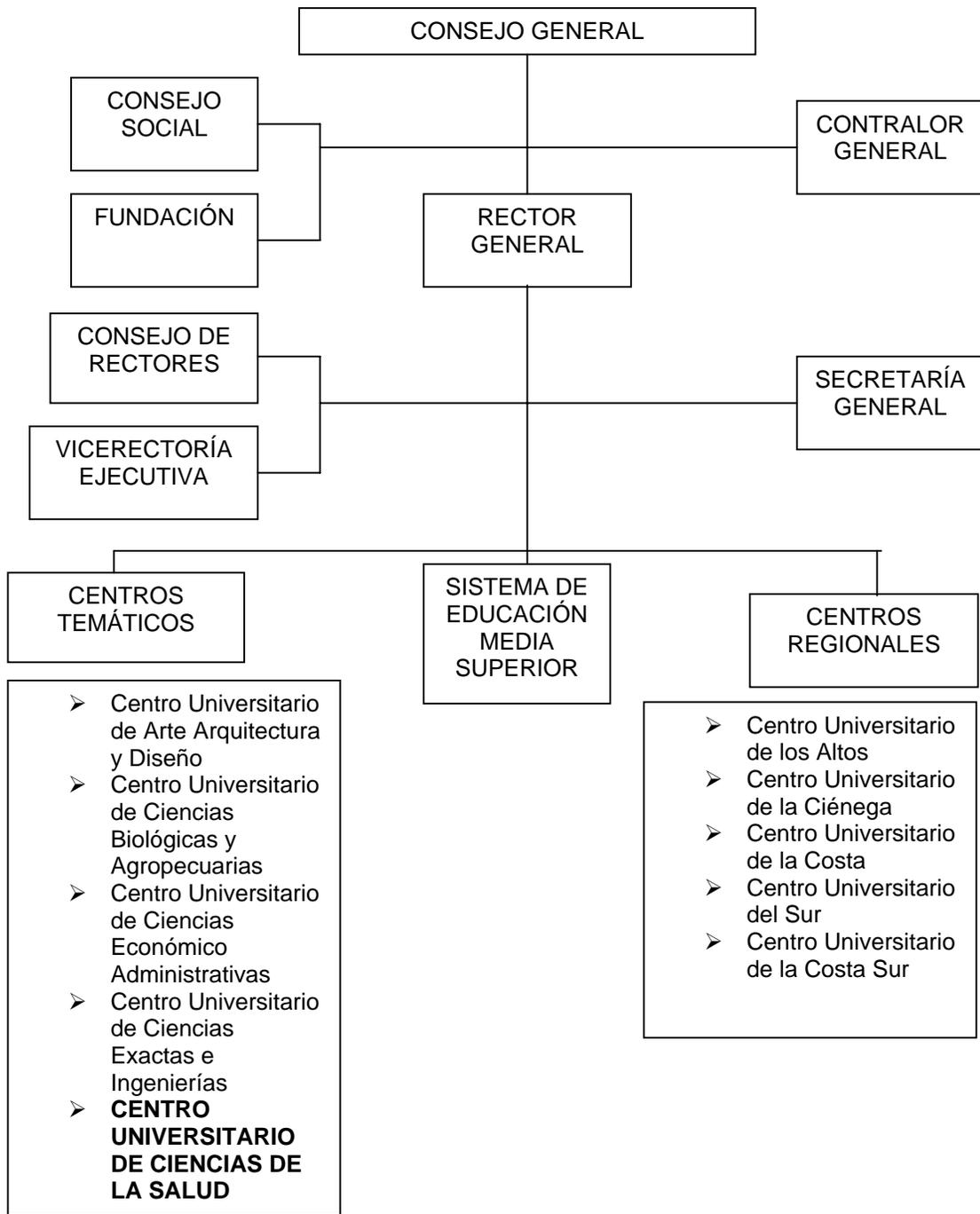
Universitarios se dividen en 6 Centros Universitarios Temáticos y 5 Regionales. Los primeros se agrupan de acuerdo a las áreas afines de conocimiento o en campos del ejercicio profesional, es decir, se integran de lo que anteriormente eran las Facultades; en el caso de los segundos, es decir, los campos regionales, estos se agrupan de acuerdo a las necesidades regionales multidisciplinarias.

El Centro Universitario de Ciencias de la Salud, donde se realizó esta investigación, es un centro temático, en donde se integraron y reestructuraron la Facultad de Medicina, la Escuela de Enfermería, la Escuela Superior de Cultura Física y del Deporte, la Facultad de Odontología y la Facultad de Psicología. La carrera de Nutrición nace cobijada en el nuevo modelo. Para esta investigación este dato es importante de resaltar ya que el cambio de estructura tuvo repercusiones en las identidades docentes.

En esta nueva forma de organización y administración, los Centros están integrados por Divisiones y Departamentos, las primeras son entidades académico-administrativas formadas por un conjunto de Departamentos; estos últimos son unidades académicas encargadas de organizar y administrar las funciones de docencia, investigación y difusión.

El máximo órgano de gobierno en la Universidad de Guadalajara es el Consejo General Universitario, presidido por el Rector General, quien es a su vez la máxima autoridad ejecutiva de la Universidad, es representante legal de la misma y presidente también del Consejo de Rectores que es el órgano de planeación y coordinación de los Centros Universitarios y Sistemas de la Red.

### ORGANIGRAMA DE LA RED UNIVERSITARIA DE JALISCO



La Universidad de Guadalajara ofrece 275 programas de estudio: un bachillerato general, 7 opciones de bachillerato técnico, 28 carreras de técnico profesional medio, 13 técnicos superiores, 56 licenciaturas, 57 especialidades, 89 maestrías y 24 doctorados (24 programas de posgrado cuentan con el reconocimiento del Padrón de Excelencia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología-CONACYT, lo cual significa un cierto nivel de calidad certificado por dicho organismo). Haciendo la aclaración de que 29 programas se realizan dentro de la modalidad no escolarizada. Después de un proceso de cambio de los programas al sistema de créditos, la Universidad reporta que todas las licenciaturas trabajan ya bajo este sistema.

### **3.1.4 El Personal Académico**

La Comunidad Universitaria está integrada por el personal académico, el personal administrativo, los alumnos, egresados, graduados, los jubilados, los pensionados y las autoridades. Para esta investigación nos centramos en el personal académico por lo que enfocaremos principalmente el contexto hacia este colectivo, el cual se concibe desde la administración como:

*“...el conjunto de profesores y técnicos académicos que realizan funciones de docencia, investigación y difusión previstas por este*

*ordenamiento, el Estatuto General y las normas reglamentarias aplicables."*<sup>4</sup>

Según el último Informe del Rector General, la Universidad pretende en este rubro:

*"Contar con personal académico responsable, profesional y actualizado, es necesario para brindar un servicio educativo de calidad."*<sup>5</sup>

El personal académico de esta Institución Educativa está dividido en diversas categorías de acuerdo a su función. Como primera división se encuentra la correspondiente a profesores y técnicos académicos, donde los primeros tienen la responsabilidad de la docencia y trabajos de investigación; a diferencia de los segundos quienes realizan funciones de tareas específicas y sistemáticas de los programas académicos de acuerdo a la disciplina de su especialidad.

Otra categoría desde el punto de vista administrativo se hace de acuerdo al tiempo que se dedica a la Universidad: profesor de carrera o de asignatura. Los académicos de carrera se dividen a su vez en profesores de medio tiempo o profesores de tiempo completo, a lo cual corresponden en el primero de los casos 20 horas de trabajo semanales y en el caso del tiempo completo 40 horas semanales. Los profesores de asignatura son

---

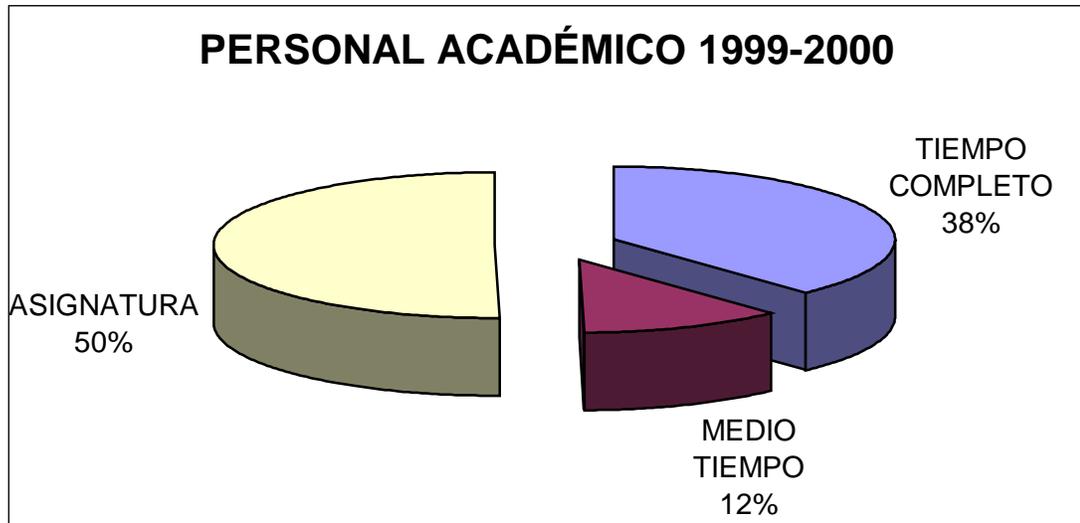
<sup>4</sup> Ídem, artículo 14

<sup>5</sup> Quinto Informe de Actividades de la Rectoría General 1999-2000, Pág. 5

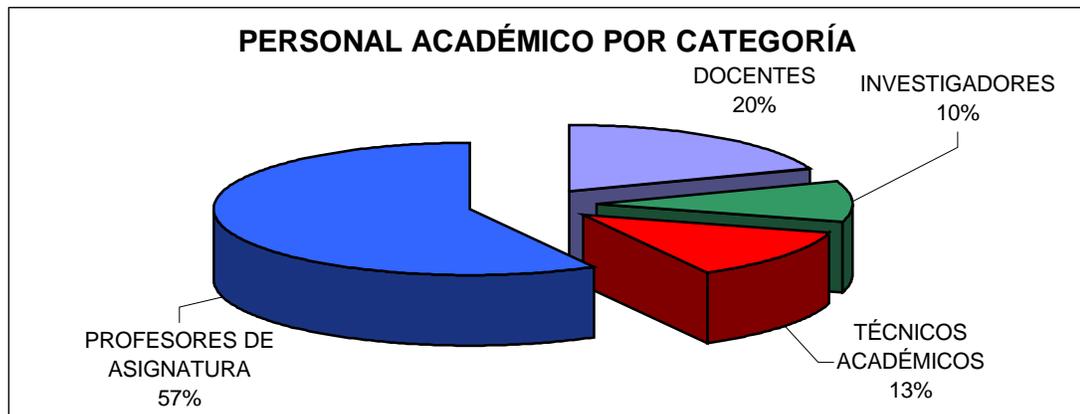
aquellos que no tienen la categoría de carrera y por lo tanto, reciben remuneración de acuerdo al número de horas dedicadas a la docencia.

Los profesores de carrera se dividen a su vez en titular, asociado o asistente. El profesor de carrera titular es aquel que tiene la responsabilidad de formar recursos humanos en los programas académicos, guiar o dirigir actividades docentes, de investigación, de preservación y difusión de la cultura. El profesor de carrera asociado es aquel que realiza actividades de docencia, de investigación, preservación y difusión de la cultura o éstas entre sí, bajo la guía y supervisión de un profesor de carrera titular. Por último, los profesores de carrera asistentes son aquellos que auxilian en las labores de docencia, de investigación, preservación y difusión de la cultura o éstas entre sí. Estas categorías repercuten claro está en el tabulador de sueldos y escalafón establecido por la Universidad de Guadalajara.

En el período de 1999-2000 la Universidad de Guadalajara contaba con 10,572 académicos, de los cuales 4,037 son de tiempo completo, 1,221 son de medio tiempo y 5,314 son de asignatura. Representados de la siguiente manera:



Cuarto Informe de Actividades del Rector General 1998-1999



Hasta el año 2000 se reporta que 1,490 profesores están realizando estudios de posgrado, de los cuales 65 se encuentran en universidades extranjeras.

En cuanto a los programas de estímulos, tanto externos como internos para los docentes, se reporta que se apoyaron a 2,526 profesores, de los cuales 1,326 correspondieron al Programa de Desempeño del Docente, 956 al de Productividad Académica y 244 al Programa para grupos de liderazgo. Dentro del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se encuentran 393 profesores recibiendo apoyo para sus labores y 102 docentes cuentan con becas para realizar estudios de posgrado.

### **3.1.5 La población estudiantil**

A pesar de que no es el foco de atención principal la población estudiantil, para efectos de un conocimiento general de la Institución donde se realizó esta investigación, me parece oportuno comentar que la Universidad de Guadalajara contaba en 1999 con una población de 165,272 estudiantes, de los cuales 107,539 se encuentran en educación media superior y 57,733 en el nivel superior, de estos últimos 4,311 corresponden al posgrado. En este sentido es importante señalar que cerca de 30,000

aspirantes a nivel de licenciatura se quedaron sin un lugar dentro de esta Institución<sup>6</sup>.

Una de las prioridades de esta Institución es la regionalización universitaria, es decir, ampliar la oferta fuera de la ciudad de Guadalajara, por lo que se menciona que 53,589 alumnos fueron atendidos en Instituciones de la Universidad de Guadalajara que están fuera de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG).

En materia de movilidad estudiantil se puntualiza en el Informe del Rector General que 114 estudiantes provenientes de otros países cursaron en la Universidad de Guadalajara por lo menos un ciclo escolar y 95 alumnos realizaron estudios en el extranjero.

### **3.1.6 Respecto a la investigación**

Según comenta el Rector, la investigación en la Universidad de Guadalajara: *“debe de ser la fuente que nutra de conocimientos nuevos a la sociedad, al académico y al estudiante...debe encontrar poner en práctica con mayor agilidad nuevas soluciones para los problemas de ayer, de hoy y de mañana...con enfoque multidisciplinario, deberá aplicar el saber y la técnica para conocer mejor la naturaleza y la sociedad”*.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Información obtenida del “Quinto Informe de Actividades del Rector General de la Universidad de Guadalajara”.

<sup>7</sup> Ibidem, pág. 8

En este sentido, la Universidad cuenta con 1,089 investigadores, de los cuales 736 cuentan con maestría o doctorado y 124 tienen grado de especialidad o están cursando un posgrado. De estos investigadores 124 son miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), es decir, el 15 %, lo cual les da prestigio personal, institucional y nacional. En materia de líneas de investigación, la Universidad tiene 348 líneas con 930 proyectos. Contando con un financiamiento externo para ciertos proyectos de investigación que asciende a un monto de más de 35 millones de pesos, aproximadamente 3,8 millones de dólares.

Un número de 244 investigadores están integrados en 63 grupos que participan en el Programa de Retención y Estímulos a Grupos de Liderazgo Académico (PRYEGLA), programa de la Universidad de Guadalajara. La publicación científica en el año 1999-2000 fue de 359 publicaciones científicas con arbitraje, de las cuales 112 fueron artículos en revistas científicas nacionales, 150 en revistas internacionales y 97 libros.

### **3.1.7 Algunos datos sobre la Infraestructura**

En cuanto a infraestructura, en el año de 1999 la Red Universitaria contaba con un acervo bibliográfico de 914 mil volúmenes distribuidos en 133 bibliotecas y centros de documentación, atendiendo a un promedio de 13,168 visitas diarias.

La Institución cuenta con 10, 638 equipos de cómputo (ordenadores), de los cuales 5,881 están destinados a la docencia, 821 a la investigación y 3,936 a la administración.

### 3.1.8 El Financiamiento

Considero importante señalar algunas cifras sobre el financiamiento de la Universidad ya que es un tema que se toca durante la investigación. A este respecto el Rector General comenta: *“La optimización del gasto, la fluidez en el ejercicio de los recursos, la desconcentración del presupuesto, la diversificación de fuentes y un ejercicio transparente, son necesarios para el manejo adecuado de las finanzas institucionales”*.<sup>8</sup>

El presupuesto ejercido por esta institución educativa fue de \$2,463,065,530 pesos, aproximadamente 262 millones de dólares, de los cuales \$1,104,996,140 correspondieron al subsidio federal, \$1,032,204,410 al subsidio estatal y \$325,864,990 fueron ingresos propios.

Por último señalaré que la Universidad cuenta con 4,828 administrativos, de los cuales 865 corresponden a mandos medios y superiores.

---

<sup>8</sup> Ídem, pág. 14

### **3.1.9 El Plan de Desarrollo Institucional 1999-2010**

Como una de las lógicas de fortalecimiento y desarrollo, la Universidad de Guadalajara se ha dado a la tarea de implantar un Plan Institucional de Desarrollo 1999-2010, basado en la lógica de la Planeación Estratégica, en la cual se hacen evidentes en su misión, visión y valores algunos elementos que considero importantes de señalar.

Por un lado en la misión se reitera su personalidad y las funciones que se explicitan en el artículo 9 de su Ley Orgánica, sin embargo, en el apartado de la visión, es decir ¿cómo se ve la Universidad en el futuro?, se puntualiza que la consolidación de la Red Universitaria en el Estado de Jalisco permitirá satisfacer la demanda que se genera en las diferentes regiones, al ofrecer servicios educativos de calidad. Se menciona que el perfil de los estudiantes estará orientado hacia una formación integral de profesionistas capaces de generar fuentes de empleo y de insertarse productivamente en el mercado laboral, de formar técnicos superiores de alto nivel e investigadores capaces de generar las soluciones creativas que requiere el proyecto de desarrollo sustentable de la región, del estado y del país.

Asimismo, se menciona en la visión que la Red Universitaria tendrá una estrecha vinculación con los diferentes sectores sociales, a través de acuerdos de colaboración con diferentes organizaciones sociales y

---

productivas. Se pretende formar al alumno con las habilidades, el conocimiento y la actitud para integrarse a un mundo interdependiente y multicultural y, al mismo tiempo, sensible a las características y necesidades regionales: *"pensar globalmente, actuar localmente"*.

Se vislumbra que la Universidad consolidará programas de egresados que estarán involucrados en la solución de los grandes problemas universitarios. Los alumnos contarán con los servicios adecuados para el dominio de otras lenguas y el uso de tecnologías de telecomunicaciones. Asimismo, se prevé que cada uno de los centros universitarios tendrán las instalaciones adecuadas y el apoyo suficiente para actividades culturales, recreativas y deportivas.

Es importante señalar cómo se ve la Universidad de Guadalajara a futuro porque nos permite ubicar sus prioridades, las necesidades que identifica y las formas en que considera prudente darles respuesta. Es una de esas prioridades, junto con las antes mencionadas, el que la Universidad se convierta en una institución de prestigio por el alto nivel académico de sus profesores y la solidez de su planta académica.

En cuanto a los planes y programas de estudio se especifica que se diseñarán con una metodología curricular flexible, que permitirá a los alumnos una participación activa en su formación. Se generalizará el uso de

nuevas tecnologías en la enseñanza y se contará con un sistema de educación escolarizado, abierto y a distancia.

A nivel de la investigación, se menciona que la Red Universitaria contará con líneas de investigación pertinentes y con una planta de investigadores de calidad y alta productividad. Los proyectos de investigación serán autofinanciables y sus productos útiles para la solución de los problemas regionales. En este sentido se promoverá el análisis científico y humanístico a favor de la independencia tecnológica y en estrecha relación con la docencia. Los institutos de investigación serán consultados con frecuencia por las diferentes instancias sociales. Los investigadores tendrán presencia y reconocimiento nacional e internacional. En su relación con el sistema político, se establecerán programas de colaboración con los gobiernos y organizaciones sociales.

En cuanto a la extensión universitaria, el Plan de Desarrollo Institucional expresa que la comunidad universitaria contribuirá a la solución de problemas sociales, promoverá activamente la cultura y el arte, establecerá sólidas relaciones de cooperación con otras Instituciones de Educación Superior (IES) mediante las que se fortalecerán las redes de conocimiento, de intercambio de ideas e información.

En cuanto a recursos, se menciona que se obtendrán los recursos suficientes para fortalecer y mantener actualizada la infraestructura y equipo para la docencia, para satisfacer con eficiencia y oportunidad las necesidades sociales de formación personal.

La evaluación se identifica como parte de la vida cotidiana institucional, incluyendo las evaluaciones externas tanto nacionales como extranjeras.

Por último, en el espacio de visión del Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Guadalajara, se menciona que la estructura de la Red Universitaria estará integrada y permitirá la movilidad de alumnos y académicos, ya que actualmente falta una integración total de la Red. Los recursos serán distribuidos de manera equitativa a partir de estándares nacionales e internacionales; los sistemas de gestión institucional serán simples y altamente eficaces. La Red facilitará el intercambio fluido entre sus componentes, de recursos, programas e información, y se estimulará la movilidad de alumnos y académicos, al fortalecer los proyectos académicos compartidos por varias entidades universitarias.

Los programas estratégicos señalados en el plan “Visión 2010” son los siguientes: Internacionalización, lo cual busca confirmar o alcanzar calidad mundial en todos los servicios; el proyecto Innovación para el Aprendizaje

(INNOVA) que busca el desarrollo de nuevos ambientes de aprendizaje; el Acuerdo Universitario para el Desarrollo Sostenible del Estado (ACUDE), que articula las acciones de vinculación y servicio a la comunidad; el Sistema Integral de Información y Administración Universitaria (SIIAU), que pretende mejorar la eficiencia, transparencia y oportunidad de la administración; el Sistema Institucional de Evaluación, Planeación, Programación y Presupuestación (SIEP) que tiene como finalidad consolidar el funcionamiento en red.

Como se puede vislumbrar, el proceso de consolidación de la Red como estructura organizativa de la Universidad de Guadalajara todavía no termina y es una de las prioridades de esta Institución.

Como valores que subyacen en el modelo de desarrollo institucional de la Universidad de Guadalajara se expresan dos grandes vertientes. En primer lugar se menciona la importancia de la capacidad de la Universidad para responder con creatividad a los retos impuestos por los procesos de apertura y globalización. Se menciona que se tiene que seguir promoviendo una actitud de mejora continua de las actividades, hacer el trabajo y hacerlo bien. En segundo término se habla de que la actividad de la Universidad debe de ir acorde con el desarrollo sustentable del Estado.

Con este espacio dedicado a la Universidad de Guadalajara se pretende ubicar un marco general de la Institución que nos permita tener la información necesaria y una visión amplia para comprender y aprovechar de mejor manera el estudio de campo que aquí se reporta.

A continuación nuestra mirada se vuelve más específica y nos ubicamos en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud, es decir, uno de los centros temáticos o metropolitanos de esta Institución de Educación Superior en donde se realizó la investigación.

## **3.2. El Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS)**

### **3.2.1 Antecedentes**

Como se menciona en el apartado de los antecedentes de la Universidad de Guadalajara, esta institución cambió su estructura al pasar de Facultades, Escuelas y Centros de Investigación a una estructura de Red Universitaria, la cual está compuesta por Centros Universitarios y el Sistema de Educación Media Superior. Para esta Investigación nos enfocamos en uno de los Centros que integran la Red, concretamente el Centro Universitario de Ciencias de la Salud, en el que se fusionan para conformarlo: la Escuela de Enfermería, la Escuela de Cultura Física y del Deporte, la Facultad de Odontología, la Facultad de Medicina y la Facultad de Psicología. La selección de este Centro se hizo principalmente porque en él se inició un proceso de innovación denominado el Programa de Desarrollo Curricular (PDC), que tenía la finalidad de modificar los programas de licenciatura que en este Centro se imparten.

La conformación de los Centros Universitarios implicó agrupar todas las Facultades, Escuelas y Centros de Investigación afines a las Ciencias de la Salud, trabajo complejo ya que cada una de estas instancias tenía ya su historia, forma de trabajo, estructura administrativa, por mencionar algunos.

Para comprender este proceso, quiero mencionar algunos antecedentes de cada una de estas licenciaturas que estuvieron cobijadas bajo la estructura de Facultades o Escuelas, para observar aspectos como su antigüedad, las relaciones de dependencia administrativa, principalmente hacia la Facultad de Medicina; elementos que nos ayudarán a entender los análisis posteriores.

La Facultad de Medicina, concretamente la carrera de Medicina, es de las más antiguas ya que se funda en el año de 1792 en la Universidad de Guadalajara. La historia del trabajo curricular de esta carrera es muy extensa, por lo que señalaré sólo las modificaciones previas al Programa de Desarrollo Curricular.

En el año de 1994, a partir de las reformas administrativas-académicas que se dan en la Universidad de Guadalajara, se implementa el Sistema de Créditos y con ello se cambian una serie de materias del diseño curricular de la carrera de medicina con el objetivo de adecuarla del modelo curricular rígido al modelo flexible. En esta modificación se acordó que el número mínimo de créditos requeridos para optar al título de Médico Cirujano Partero, sería de 500 créditos. La carrera de Médico era la que requería mayor número de créditos para la obtención del título, comparando con las carreras que conforman actualmente el Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Es decir, la nueva estructura y sistema demandaban la adecuación al

sistema de créditos, no sólo administrativamente sino también académicamente, sin embargo, no se hicieron modificaciones a profundidad de los planes de estudio, sino que simplemente se les dio un valor en créditos a las materias y se hicieron las adecuaciones funcionales al currículum.

La Escuela Superior de Cultura Física y del Deporte se funda en 1982, por la iniciativa del Lic. Leobardo Ortiz Gutiérrez, teniendo como principal objeto de estudio el deporte. La Licenciatura en Cultura Física y del Deporte ha tenido sólo una modificación, aquella originada en 1995 en el marco de la Reforma Universitaria en donde se conforma la Red y se transita al modelo de sistema de créditos. Esta modificación pretendía la adaptación al modelo semiflexible y por créditos. El plan de estudios estaba conformado por 129 asignaturas y se requerían 356 créditos para concluir la carrera.

El primer antecedente que se tiene relacionado con la formación escolar de las enfermeras en Jalisco se remonta a 1792 cuando en la Real Universidad de Guadalajara se dio instrucción formal a las parteras. Sin embargo, es hasta 1925 cuando se inicia formalmente la Carrera de Enfermería como parte de la Facultad de Ciencias Médicas y Biológicas. Fueron muchas las modificaciones que se hicieron a los planes de estudio, siendo uno de los últimos la nivelación académica, lo que significó la creación de dos planes, uno con nivel técnico y otro con nivel de licenciatura.

La última modificación, previa a la analizada en este trabajo de investigación se realizó en 1996, tanto en el nivel técnico como en la licenciatura en Enfermería, para adecuar los planes de estudio al modelo semiflexible. El plan de licenciatura incluía 102 materias con 496 créditos como mínimo y 498 como máximo para acreditar la carrera.

La Facultad de Odontología fue fundada el 22 de septiembre de 1925 y funcionó en el mismo local y bajo el control administrativo de las autoridades de la Facultad de Medicina en su inicio, un año después quedó separada de dicho control. La reestructuración de la Universidad de Guadalajara a Red Universitaria hace que el plan de estudios de 1975 de la carrera de Odontología se modifique en septiembre de 1992, pasando a un esquema cuatrimestral, con un total de 87 materias, con una duración de 12 cuatrimestres. En 1996, después de varias modificaciones en el plan de estudios, el H. Consejo General Universitario aprueba la modificación de la Carrera de la Licenciatura de Cirujano Dentista con el nuevo diseño curricular para el sistema de créditos, con un total de 482 créditos mínimos y 492 máximo, para optar por el título. Este plan de estudios de 1996, se someterá a nuevas modificaciones a través del Programa de Desarrollo Curricular que aquí se especifica.

La Escuela de Psicología de la Universidad de Guadalajara se forma como proyecto el 3 de abril de 1973 y en junio de 1974 es aprobada la

Licenciatura en Psicología por el H. Consejo General Universitario, comenzando las actividades académicas en septiembre de 1975 en el Hospital Civil. La última modificación previa al Programa de Desarrollo Curricular (PDC) del plan de estudios de la Licenciatura se realiza cuando se pretende adecuar al sistema de la Red Universitaria. Sin embargo, a pesar de que la carrera participa en el Programa de Desarrollo Curricular (PDC), los tiempos no le fueron suficientes para su modificación, por lo que en esta investigación no se considera la carrera de Psicología.

Por último, la carrera de Nutrición, la cual nace bajo la estructura de Red y el sistema de créditos. El primer intento de crear la licenciatura de Nutrición en la Universidad de Guadalajara fue en 1981, cuando un grupo de académicos de la Facultad de Medicina presentó una propuesta para su creación. Sin embargo, no es hasta 1997 cuando se aprueba. Se hicieron algunas modificaciones al plan de estudios al realizarse su implantación. El plan de estudios estaba conformado por 457 créditos como mínimo para acreditar, hasta antes de la modificación del Programa de Desarrollo Curricular (PDC).

### **3.2.2 Acerca de su personalidad y estructura**

El Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) se define en su Estatuto Orgánico como *“...un organismo desconcentrado de la Universidad de*

*Guadalajara encargado de cumplir, en esta área del conocimiento y del ejercicio profesional, los fines que en el orden de la cultura y la educación superior corresponden a esta Casa de Estudios, de conformidad con lo establecido el artículo 5º de su Ley Orgánica”<sup>9</sup>.*

La formación que se ofrece en el Centro Universitario abarca carreras de nivel medio terminal, licenciaturas y posgrados. En esta Investigación se trabajó solamente con el nivel de Licenciatura porque es donde se realizó el proceso de innovación curricular denominado Programa de Desarrollo Curricular (PDC), al que se le dio seguimiento.

Las licenciaturas que se ofrecen en este Centro Universitario son: Cirujano Dentista (Odontología), Médico Cirujano Partero (Medicina), Cultura Física y del Deporte, Enfermería, Nutrición y Psicología. A nivel de posgrado el CUCS ofrece 27 programas, 19 maestrías y 8 doctorados. En cuanto a especialidades médicas, en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud se ofrecen 42, de las cuales 9 concentran al 74% de los estudiantes.

La estructura del CUCS cuenta, para el cumplimiento de sus fines y el desempeño de sus funciones, con los siguientes órganos y autoridades:

---

<sup>9</sup> Estatuto Orgánico del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, fragmento del artículo 2

- I. El Consejo del Centro Universitario
- II. El Rector del Centro Universitario
- III. Los Consejos Divisionales
- IV. Los Directores de División
- V. Los Colegios Departamentales
- VI. Los Jefes de Departamento
- VII. Los Directores de Institutos y Centros de Investigación, así como  
Jefes de Laboratorios
- VIII. Las Academias
- IX. Presidentes de Academias

El Consejo del Centro es el principal órgano de gobierno del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, está conformado por el Rector; el Secretario Académico; el Secretario Administrativo; los Directores de División; un representante académico, directivo y estudiantil por cada Departamento siempre y cuando no excedan de cinco Departamentos por División; el Presidente del Consejo Social Universitario; un representante de la organización de docentes que agrupe mayor número; un representante del personal administrativo acreditado por el Sindicato; y un representante de los alumnos acreditado por la organización que agrupe más estudiantes.

En el período de 1999-2000 el Consejo de Centro se reunió tres veces y fueron aprobados en ellas un total de 258 dictámenes, entre ellos los

relativos a la transformación de los planes de estudio de las carreras de licenciatura que conforma el Centro, excepto Psicología que se encontraba todavía en proceso de elaboración del programa. Estos cambios se realizaron por medio del Programa de Desarrollo Curricular (PDC), uno de los focos de interés en esta investigación.

El Rector del Centro es el representante y primera autoridad ejecutiva del mismo y cuenta con el apoyo a sus funciones de una Secretaría Académica y una Secretaría Administrativa. Dentro de la Secretaría Académica se encuentra la instancia denominada Unidad de Planeación, la que nos interesa de particular manera porque fue la responsable del proceso de innovación denominado Programa de Desarrollo Curricular (PDC). Son también instancias de la Secretaría Académica: la Coordinación de Programas Docentes, la Coordinación de Investigación, la Coordinación de Extensión y la Coordinación de Servicios Académicos. La Secretaría Administrativa a su vez está conformada por cuatro Coordinaciones: Control Escolar, Finanzas, Personal y Servicios Generales.

La Unidad de Planeación tiene entre sus funciones y atribuciones orientar la elaboración y ejecución del Programa de Desarrollo del Centro y proponer políticas de desarrollo del Centro congruentes con las necesidades económicas, sociales y culturales del entorno.

Dentro de la estructura del CUCS se cuenta con órganos consultivos y de vinculación, los cuales son los siguientes:

- I. La Junta Divisional del Centro Universitario;
- II. El Consejo Social del Centro Universitario; y
- III. El Patronato del Centro Universitario

El Consejo Social del Centro Universitario durante el periodo de elaboración de la investigación no estaba todavía constituido y según se comentó en algunas reuniones, existía el interés de constituirlo en breve.

Existen también las Coordinaciones de Programas Docentes, las cuales fungen como tales en el nivel de licenciatura y posgrado con la responsabilidad de diseñar, administrar y evaluar las acciones de planeación, operación y seguimiento de los planes y programas curriculares a su cargo. En el Programa de Desarrollo Curricular su participación fue constante por la responsabilidad asignada.

El Centro Universitario cuenta con 3 Divisiones: División de Disciplinas Básicas para la Salud, División de Disciplinas Clínicas y División de Disciplinas para el Desarrollo, Promoción y Preservación de la Salud, conformadas por sus Departamentos como a continuación se ilustra.

|   |
|---|
| <b>DIVISIÓN DE DISCIPLINAS BÁSICAS PARA LA SALUD:</b> |
|---|

- |  |
|--|
| • Fisiología*  |
| • Patología  |
| • Morfología   |
| • Neurociencias  |
| • Ciencias Sociales*                                     |
| • Disciplinas Filosófico, Metodológicas e Instrumentales |
| • Psicología Básica*                                     |

|  |
|--|
| <b>DIVISIÓN DE DISCIPLINAS CLÍNICAS:</b> |
|--|

- |  |
|--|
| • Clínicas Médicas   |
| • Clínicas Quirúrgicas   |
| • Clínicas Odontológicas Integrales  |
| • Clínicas de Salud Mental   |
| • Enfermería Clínica Aplicada  |
| • Clínicas de la Reproducción Humana y del Crecimiento y Desarrollo Infantil |

|  |
|--|
| <b>DIVISIÓN DE DISCIPLINAS PARA EL DESARROLLO, PROMOCIÓN Y PRESERVACIÓN DE LA SALUD:</b> |
|--|

- |  |
|--|
| • Salud Pública*   |
| • Odontología para la Preservación de la Salud                                   |
| • Ciencias del Movimiento Humano   |
| • Educación, Deportes, Recreación y Danza  |
| • Psicología Aplicada  |
| • Enfermería para la Atención, Desarrollo y Preservación de la Salud Comunitaria |

Para la administración del Centro Universitario las academias son células fundamentales en la organización académica, son consideradas como espacios de interacción, reunión y discusión académica. Al parecer son un indicador importante de la dinámica académica de los departamentos y

---

\* Los docentes de la muestra de esta investigación están adscritos a estos departamentos señalados.

divisiones. Este Centro tiene 76 Academias y la frecuencia de las reuniones no obedece a un reglamento, no son homogéneas, es más, se comportan de manera muy dispar. Algunas academias se reunieron más de 200 veces y otras de 14 a 16 veces. Se pretende aumentarlas y lograr un trabajo más colegiado. Estas instancias se consideraron durante la investigación para verificar si gracias a ellas se daba una identidad común entre sus miembros, es decir, si las Academias fungían como espacios importantes para la construcción social de las identidades docentes.

### **3.2.3 La población estudiantil**

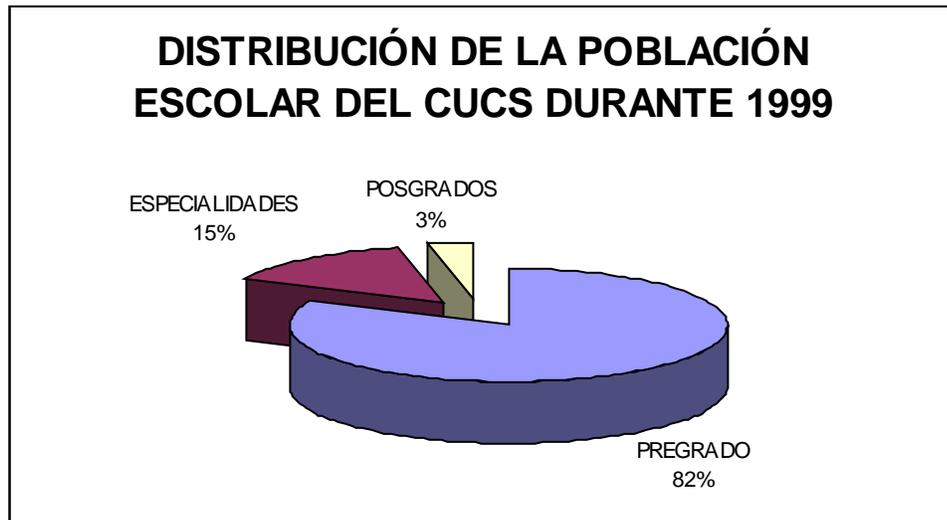
Aunque esta investigación toma como unidad de análisis a los docentes, creo importante dar al lector elementos generales que le permitan contextualizar la misma, es por esto que expongo a ustedes algunos datos relevantes sobre los alumnos de este Centro Universitario.

La Ley Orgánica de esta Institución en su artículo 20 comenta textualmente:

*“Se considerará alumno a todo aquél que, cumpliendo los requisitos de ingreso establecidos por la normatividad aplicable, haya sido admitido por la autoridad competente y se encuentre inscrito en alguno de los programas académicos de la Universidad.”*

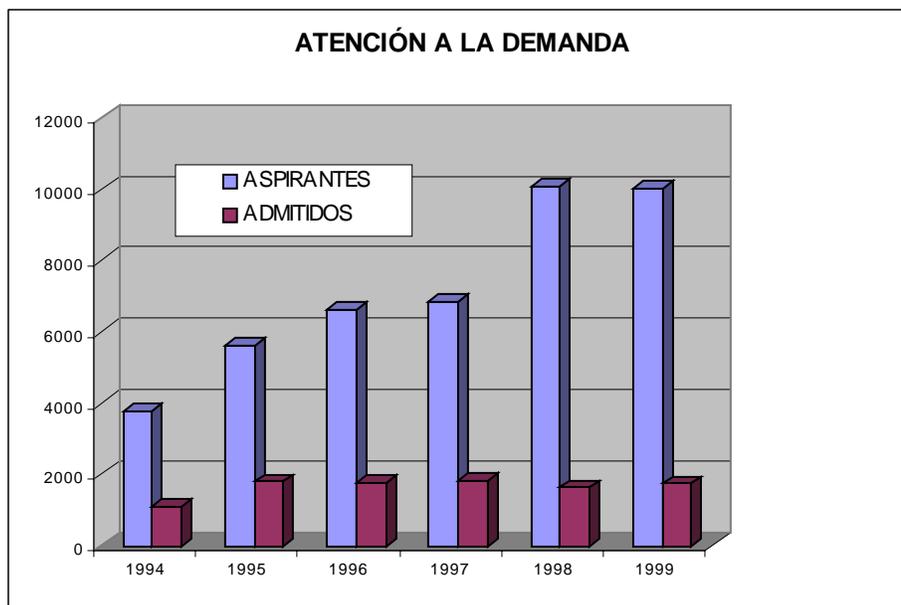
La Universidad de Guadalajara establece tres categorías de alumnos: los ordinarios, los especiales y los oyentes. Los alumnos ordinarios son aquellos que se inscriben con la finalidad de obtener un título o grado universitario. Los alumnos especiales son aquellos que asisten a cursos libres o especiales sin el derecho a obtener grado o título alguno. Y por último, son alumnos oyentes los que al inscribirse a uno o más cursos persiguen un interés puramente cultural.

El Centro Universitario de Ciencias de la Salud cuenta con poco más de 9,000 estudiantes en total, 7,449 de pregrado, 1,331 de especialidades médicas, odontológicas y cursos posbásicos de enfermería, y 310 alumnos de maestrías y doctorados.



Sin embargo, la demanda sigue creciendo y hay una reducción cada vez mayor de la capacidad de respuesta del Centro en la relación entre

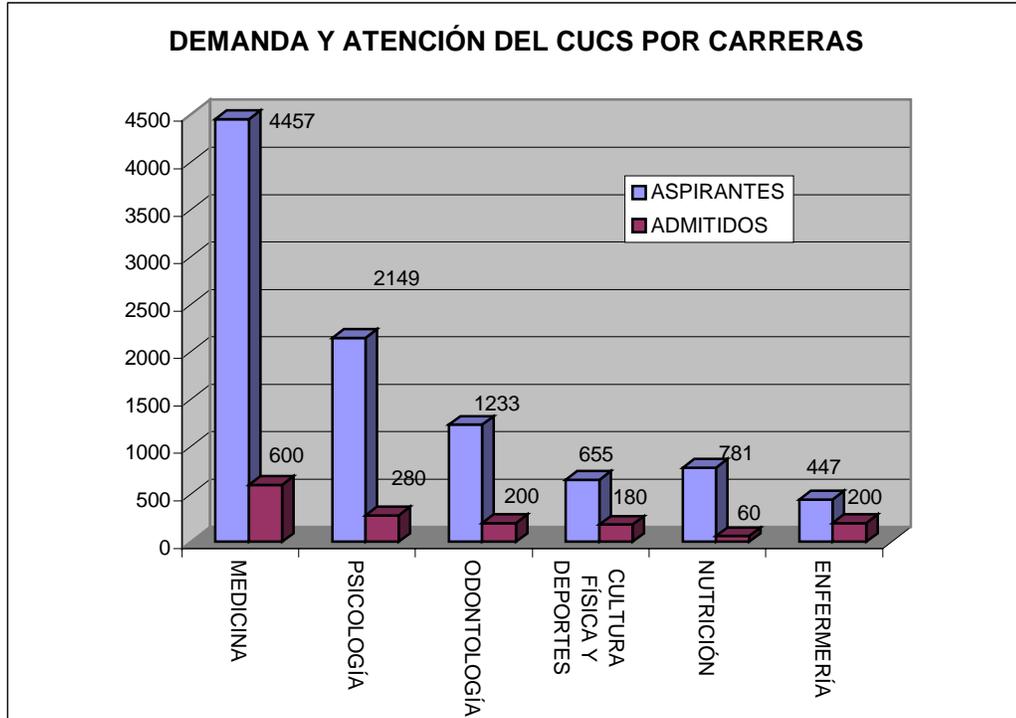
aspirantes y admitidos. Es una situación difícil ya que en 1994 uno de cada tres aspirantes ingresaba a los programas de pregrado, sin embargo en 1999 apenas una quinta parte de los aspirantes es admitida. Constatemos esto de manera gráfica:



Respecto a la admisión del CUCS en relación con los otros Centros Universitarios se constata que es el 10% del total, es decir, 1729 admitidos en relación a 38,950 (90%) en los otros Centros, siendo el total de admisión 40,679 de todos los Centros de la Red Universitaria.

El comportamiento de esta demanda por cada una de las carreras que se ofertan en este Centro Universitario manifiesta que existe una demanda

amplia para la carrera de Medicina a diferencia de Enfermería. Veamos con claridad esto en la siguiente gráfica:



Existen diferentes posturas ante la problemática de este desequilibrio entre demanda y oferta de la Universidad de Guadalajara, ya que como se observa en la gráfica, la demanda rebasa la capacidad de la Universidad y en concreto del CUCS para satisfacerla. En este sentido se menciona que la Universidad no cuenta con los recursos necesarios para ampliar su capacidad, por otro lado se menciona que no es conveniente ampliarla en ciertas carreras, ya que existe un alto índice de desempleo, por ejemplo en el caso de medicina. Otros sectores argumentan que no es el exceso de

médicos el problema, sino la mala distribución geográfica de los mismos, ya que existen zonas rurales en donde no se cuenta con médicos ni siquiera generales. Este es un tema interesante de analizar, pero que desgraciadamente no es el foco central de interés de esta investigación.

### **3.2.4 Respecto a la Investigación**

El Centro Universitario en el período 1999-2000 contaba con 165 profesores investigadores, de los cuales 58 carecen de nombramiento como tal, es decir, no se encuentran ubicados en la categoría correspondiente al trabajo que realizan.

De los investigadores antes señalados 68 conforman 11 Grupos de Liderazgo que tienen a su cargo proyectos de investigación en los siguientes aspectos: Hipertensión Arterial Sistémica, Investigación en Cáncer, Salud-Enfermedad, Cultura y Sociedad, Biología Molecular en la Clínica, Biología Molecular en Enfermedades Crónico-Degenerativas, Salud Materno Infantil, Oftalmología y Ciencias Visuales, Neurociencias para la Salud, Genética Humana y Clínica, Investigación en Microbiología Médica y por último, el Grupo de Liderazgo en Salud y Población, al cual pertenece uno de los integrantes de la muestra de esta investigación.

Del total de investigadores adscritos al Centro en 1999-2000 el CUCS contaba con 35 investigadores en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), estaban en desarrollo 270 investigaciones; la producción de los investigadores en este período fue de 141 artículos en total y se publicaron 9 libros y una revista de Investigación propia de este Centro Universitario.

Para llevar a cabo la productividad científica se obtuvieron \$12,255,552 pesos, aproximadamente 1 millón 300 mil dólares, como financiamientos externos de Instituciones como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) nacional, el sistema SIMORELOS, el programa FOMES, diferentes dependencias de los gobiernos Federal y Estatal, el Sector Privado y de diversos Organismos Internacionales, principalmente.

### **3.2.5 Respecto a la extensión y vinculación**

La incidencia en los servicios de atención, promoción y preservación de la salud no sólo se realizan en el área metropolitana sino también en las zonas aledañas. En el período 1999-2000 se realizaron 53 acciones de extensión como campañas de salud, programas de atención, servicios de orientación y consulta o programas de diagnóstico, así como diversas actividades de iniciación y entrenamiento deportivo.

Se prestaron 217 mil servicios, de los cuales el 85% estuvo a cargo de los Departamentos de las Divisiones de Disciplinas para el Desarrollo, Promoción y Preservación de la Salud y la División de Disciplinas Clínicas.

El servicio social que presta este Centro tiene un impacto relevante en la sociedad, en este período se incorporaron 141 alumnos a instituciones federales, estatales y municipales, incluyendo en la Universidad de Guadalajara y el mismo Centro Universitario.

La vinculación del Centro con la sociedad se realiza a través de diferentes instancias del Centro, por medio de convenios con empresas, laboratorios e instituciones de servicio.

### **3.2.6 Algunos datos sobre la Infraestructura**

Como parte de la Infraestructura se cuenta con el Centro de Documentación y Sistemas de Información (CEDOSI), que permite tener acceso, consulta y búsqueda de información. En 1999 se realizaron 213,525 servicios entre consultas bibliográficas, hemerográficas y servicios de cómputo entre otros. Este espacio quedaba rebasado por su demanda, por lo que se puso en marcha la creación de una nueva Sala de Cómputo Académico con más de 200 equipos nuevos y conexión a red.

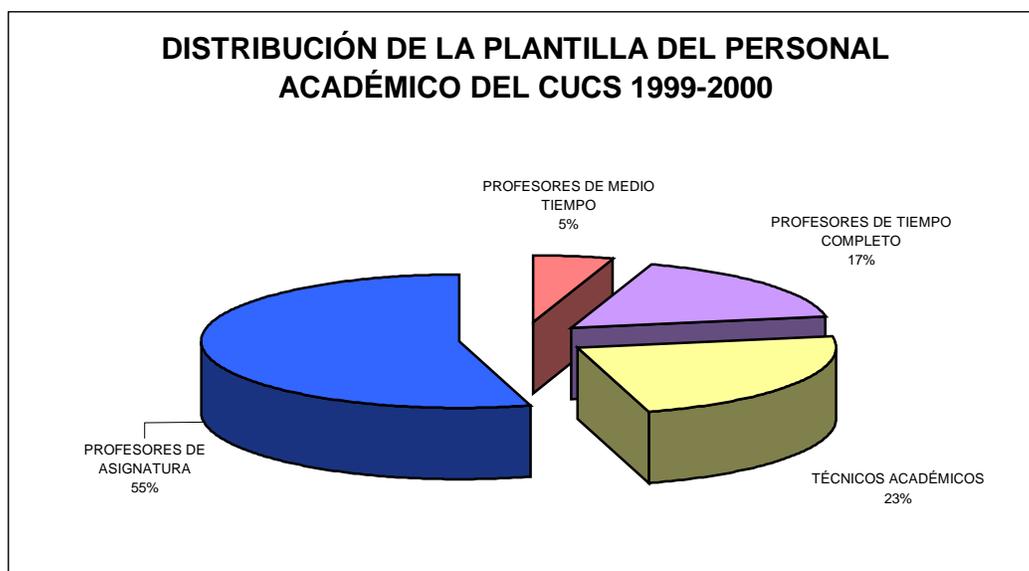
### **3.2.7 El Financiamiento**

El presupuesto regular ejercido por el Centro Universitario de Ciencias de la Salud en 1999-2000 fue de \$236,387,922.50 pesos, aproximadamente 25 millones de dólares, del cual \$15,196,326.43, del total del presupuesto corresponden a presupuestos extraordinarios, es decir, el 6.46% del total del presupuesto. Por otro lado, el 52.7% de los recursos extraordinarios fue generado a través de los proyectos de investigación.

### 3.3. El Personal Académico del Centro Universitario de Ciencias de la Salud

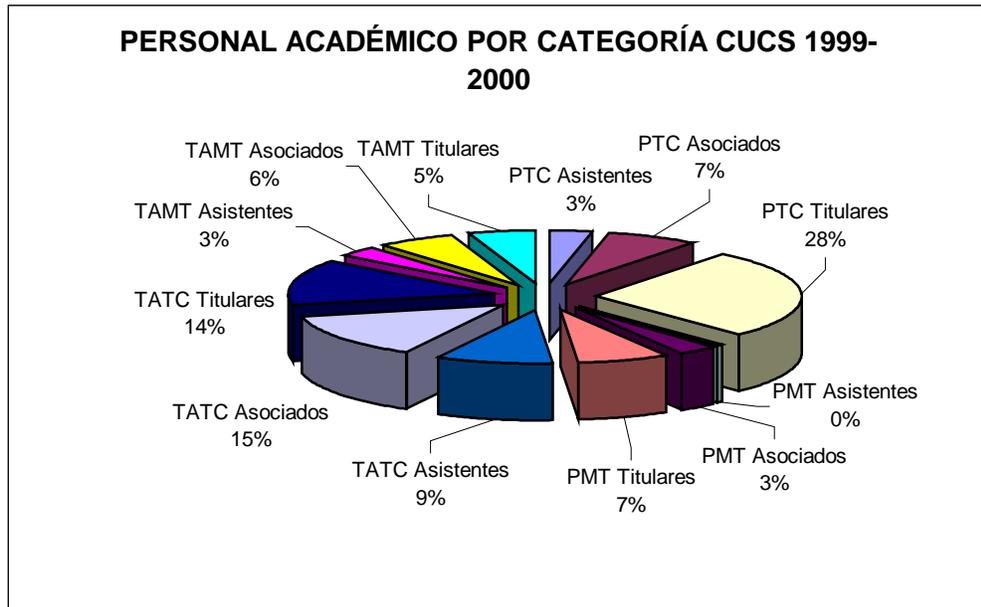
*“El personal académico es el conjunto de profesores y técnicos académicos que realizan funciones de docencia, investigación y difusión previstas por este ordenamiento, el Estatuto General y las normas reglamentarias aplicables.”<sup>10</sup>*

El Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) cuenta con un total de 1810 académicos en su plantilla, de los cuales el 55% son Profesores de Asignatura, el 23% son Técnicos Académicos, el 17% son Profesores de Tiempo Completo y el 5% restante son Profesores de Medio Tiempo como se expresa en la siguiente gráfica:



<sup>10</sup> Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara, Artículo 14

Sin embargo, es importante señalar la distribución de la plantilla del personal académico por categoría para tener una visión más puntual de cómo se distribuyen los académicos en las categorías específicas; veamos el siguiente gráfico:



Como se puede observar los Profesores de Tiempo Completo Titulares abarcan el 28% de la distribución por categoría, siendo la categoría de Profesor de Medio Tiempo Asistente la de menor porcentaje. Es importante señalar que según se menciona en el Informe antes citado, gracias a diferentes programas de promoción, la plantilla mejoró su categoría del año 1998 al de 1999, señalando que ahora se cuenta con más

académicos, tanto profesores de carrera como técnicos académicos, con la categoría de titular.

Un indicador muy utilizado para la evaluación de la plantilla académica del CUCS es el Grado Académico Promedio (GAP) del personal académico por lo que considero importante evidenciarlo porque de 1996 a la fecha ha habido un incremento de 4.6 a 5.12 puntos. Esto significa que un porcentaje de académicos han realizado estudios de posgrado.

Uno de los programas de reconocimiento que se consideraron en la investigación es el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) el cual está a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este programa, entre otras cosas, otorga becas a los académicos para que realicen estudios de posgrado, a lo que en 1999 el monto total de becas obtenidas por los docentes fue de \$1'108,027 pesos, aproximadamente 118,000 dólares, (15 becas) para concluir investigaciones de maestría y doctorado.

El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), denominado comúnmente Perfil PROMEP, define una serie de características que debe tener el profesor de carrera para ser considerado como perfil ideal para la obtención de apoyos económicos. Algunas de las características solicitadas son que tenga el grado inmediato superior al que

imparte clases (¿será por esto el incremento del GAP?), que realice actividades de docencia frente a grupo y de tutoría académica, que desarrolle actividades de gestión académica así como actividades de investigación o generación de conocimiento científico. Los beneficios otorgados a cambio por el PROMEP son una serie de apoyos tanto económicos como académicos. Ya se comentará más sobre este programa a lo largo del reporte de investigación.

En el año de 1999 la cifra de docentes con perfil PROMEP fue de 69, lo que significa el 18% del total de profesores de tiempo completo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, deseando la Institución que este perfil sea alcanzado por la mayoría de los docentes de tiempo completo. En este Programa sólo pueden participar los profesores de tiempo completo.

Otro de los programas que resultó de interés en esta investigación es el Programa de Estímulo al Desempeño, el cual tuvo 206 docentes beneficiados en el año de 1999. Este programa tuvo una baja con respecto al número de participantes, justificándose que se debía a que se dio un mayor peso a los profesores que desarrollan investigación y otros aspectos referentes a su reglamento. Existe también el Programa de Productividad Académica en el que pueden participar los académicos que no lo pueden hacer en el Programa de Estímulos al Desempeño Académico (profesores de asignatura o técnicos académicos). En este programa en el año de 1999

fueron beneficiados 56 académicos, es decir, el 3% del total del personal académico.

Como cifra interesante en el rubro de grado académico cabe señalar que en la actualidad hay 155 académicos que están realizando estudios de posgrado, lo cual significa el 8% del total del personal académico de esta Institución.

Según cifras de 1999 los docentes acudieron a 431 conferencias, 271 congresos, 215 diplomados y 375 cursos. Estas actividades de capacitación y actualización fueron tanto en el terreno disciplinar como de tipo pedagógico según se resalta en el II Informe de Actividades de Rectoría. Aunque no se explicita la relación curso-docente, para tener una idea del personal académico que participa en ellos.

### 3.4. El Programa de Desarrollo Curricular (PDC)

Se ha ido perfilando en este espacio el contexto en el que se realizó la investigación, en primer lugar la Universidad de Guadalajara como casa de estudios, después el Centro Universitario de Ciencias de la salud como centro temático concreto, posteriormente el Personal Académico como unidad de análisis y en este espacio presento el Programa de Desarrollo Curricular por ser éste el proceso de innovación al que se le dio seguimiento y se analizó como Discurso Oficial Interno Instituyente (DOIINST).

Por ser el objetivo de este espacio contextualizar, aquí se presenta sólo el proceso, finalidades, características, actividades y responsables de este programa, con la finalidad de generar un antecedente claro al posterior análisis discursivo de esta propuesta innovadora.

Según se menciona en un documento interno titulado “*Avances del Programa de Desarrollo Curricular*” de febrero del 2000, es la Administración del Centro Universitario de Ciencias de la Salud la que ha propiciado este cambio, por que ha mantenido una preocupación constante en materia curricular. Este interés, sumado a las evaluaciones de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y los resultados de los diagnósticos elaborados por el Programa de

Mejoramiento del Profesorado (PROMEPA) recomendaron la urgente necesidad de revisar y modificar los planes y programas de estudio que se ofertan en este Centro.

Los primeros esfuerzos de modificación curricular en el Centro Universitario se dieron en 1994 cuando las Coordinaciones de Carrera inician algunas actividades tendientes a la instalación del sistema de créditos y la integración de equipos de trabajo que después se denominaron Comisiones Curriculares de las Carreras. Esto implicaba asumir el compromiso del Centro ante el Rector General, en el sentido de modificar los planes de estudio para concretar uno de los propósitos de la Reforma Universitaria: *flexibilizar la oferta educativa del nivel superior.*

Resalta la importancia de adecuarse a una nueva estructura y a un nuevo sistema administrativo y académico, el Sistema de Créditos y la estructura de RED, es por esto que se crea una Comisión Especial para alcanzar estos objetivos. Este cambio generó resistencia, algunos académicos se pronunciaron en contra de la instalación de los planes semiflexibles y por créditos hasta no analizar, modificar y actualizar los *currículos* existentes. Sin embargo, a pesar de ciertas resistencias dominó la iniciativa institucional y en 1995 se inician los trabajos de adecuación de todos los programas al sistema semiflexible y administrativo por créditos. En

1996 se aprueban los nuevos planes dentro de esta lógica administrativa y académica, sin hacerseles modificaciones de fondo a los programas.

Dentro de esta lógica, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) solicita en 1997 a los Departamentos y Coordinadores de Carrera elaborar un diagnóstico y prospectiva de los planes de estudio. Así, en junio de 1997 se instala la “Comisión Especial del Currículum del CUCS”, con la finalidad de evaluar y modificar a profundidad los *currícula*. Esta Comisión da por concluidas sus tareas, se disuelve y se forma el Programa de Desarrollo Curricular (PDC).

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) analizan las carreras de Cirujano Dentista, Cultura Física y Deportes, Enfermería, Medicina y Nutrición, haciendo nuevamente evidente la necesidad de analizar y modificar los *currícula*.

Es por esto que atendiendo las instrucciones del Rector del Centro, se integra un equipo para que coordine el trabajo curricular del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Como primera acción encaminada a este objetivo, se creó en agosto de 1998 la Comisión Base para fungir como responsable de este proceso. Esta Comisión tuvo como responsabilidad planear y organizar las actividades que darían forma a lo que se nombró: *El Programa de Desarrollo Curricular (PDC) del Centro Universitario de*

*Ciencias de la Salud*. Este programa se puso en marcha en septiembre de 1998 con la principal intención de modificar los planes de estudio de las seis carreras de licenciatura que en él se imparten. La Unidad de Planeación era la responsable de dicho programa, la cual depende directamente de la Secretaría Académica y esta a su vez, como mando superior directo, de la Rectoría del Centro.

Los propósitos centrales del Programa fueron los siguientes:

*“Revisar y analizar la situación de nuestros currícula, así como también, y en función de los resultados de los diferentes trabajos de investigación como son el seguimiento de nuestros egresados; el estudio de los mercados ocupacionales; el estudio de las políticas nacionales y estatales en materia de formación de profesionales de la salud; y el análisis de las competencias profesionales, entre otros, desarrollar los fundamentos y el marco para REESTRUCTURAR, ACTUALIZAR, MODIFICAR, U ORGANIZAR NUEVAS PROPUESTAS CURRICULARES Y OFERTAS EDUCATIVAS acordes con las demandas sociales, los avances disciplinares, los desarrollos pedagógico-didácticos y la problemática de salud enfermedad.”<sup>11</sup>*

Las etapas del Programa de Desarrollo Curricular fueron las siguientes:

- I. Planeación
- II. Fundamentación
- III. Diagnóstico
- IV. Construcción del Perfil Profesional de Ciencias de la Salud

---

<sup>11</sup> Documento interno: “Avances del Programa de Desarrollo Curricular”, Febrero del 2000

- V. Elaboración de las Nuevas Currícula y/o Nuevas Ofertas Educativas
- VI. Operación y Ejecución de la Nuevas Propuestas

El proceso de desarrollo de las diferentes etapas fue muy interesante, en algunos momentos me tocó participar y observar diferentes aspectos dignos de otros proyectos de investigación, sin embargo, estoy consciente que esto desborda las posibilidades y estancaría el objetivo de esta investigación, por lo que me limitaré a mencionar algunas observaciones, consciente de la riqueza de este proceso y de las enormes enseñanzas que participar en él me brindó.

El Modelo que orientó la modificación de los nuevos *currícula* fue denominado “*Modelo de Competencias Profesionales Integradas*”, el cual es analizado como discurso más adelante, sin embargo vale la pena ubicar que:

*“El diseño de las nuevas propuestas de currícula se fundamentó en el modelo de competencias integradas, enfoque que parte, entre otras premisas, de la necesidad de centrar los procesos de formación en las necesidades de aprendizaje que el desarrollo científico-tecnológico, las características evolutivas de los mercados ocupacionales y las necesidades sociales demandan al futuro profesional. La competencia integrada contempla no sólo el desarrollo de capacidades, habilidades y/o conductas como producto de la enseñanza-aprendizaje, sino que las enmarca en un contexto de valores y actitudes que también explícita o implícitamente la institución forma en sus estudiantes.”<sup>12</sup>*

---

<sup>12</sup> Segundo Informe de la Rectoría 1999-2000, pág. 24

Otra característica que se menciona como importante de este proceso de innovación es que las unidades de aprendizaje de los planes de estudio no se organizarán dentro de una lógica disciplinar, sino en función de las competencias integradas que el estudiante tendrá que lograr para cumplir con un perfil de egreso.

### **3.4.1 Etapas: planeación, fundamentación y diagnóstico**

Durante los meses de octubre y noviembre de 1998 se llevaron a cabo más de 25 presentaciones directas del Programa de Desarrollo Curricular (PDC) a los cuerpos colegiados, a los académicos y a los estudiantes, incluyendo al personal administrativo. A estas actividades acudieron aproximadamente 1,800 personas. Como finalidad se vislumbraba que estas presentaciones informarían a la comunidad educativa los propósitos y metas del Programa de Desarrollo Curricular (PDC), para recuperar sus opiniones, ideas y sugerencias en torno al programa.

En la etapa de Planeación se crearon 14 comisiones con un total de 75 académicos de los diferentes campos disciplinares para desarrollar los siguientes trabajos:

- I. Realizar el Marco Teórico Metodológico para el desarrollo y la evaluación del respectivo currículum.*

- II. *Analizar las tendencias de desarrollo en las ciencias de la salud.*
- III. *Caracterizar el sistema de salud y caracterizar la problemática de salud local, regional y nacional.*
- IV. *Caracterizar el contexto ético normativo que regula el sector salud.*
- V. *Caracterizar los organismos colegiados que inciden en las políticas nacionales y estatales en materia de salud.*
- VI. *Caracterizar el contexto socioeconómico y los procesos de globalización que impactan en la formación de recursos humanos en ciencias de la salud.*
- VII. *Caracterizar la infraestructura y el equipamiento del CUCS.*
- VIII. *Caracterizar los procesos académico administrativos del CUCS.*
- IX. *Caracterizar la población estudiantil y docente del CUCS.*

Se nombraron también las Comisiones Curriculares de cada carrera, integradas por académicos, alumnos y representantes de los departamentos, a estas comisiones se les encargaron cuatro tareas básicas:

- I. *La recuperación de la historia de la profesión*
- II. *La identificación y el análisis de las prácticas profesionales dominantes, emergentes y decadentes de la profesión respectiva.*
- III. *El análisis del contexto ético normativo en el que se ejerce la profesión*
- IV. *El análisis de la oferta educativa similar tanto en la región, como en el país y en el extranjero*

Se realizó también un estudio de mercado ocupacional y el seguimiento a egresados, documentos todos estos que tenían la finalidad de servir como insumos para el rediseño curricular.

Con el objetivo de realizar el diagnóstico, tercera etapa del PDC, se realizaron dos Foros de Análisis y Difusión. El primero de ellos con el tema: *“Ciencias de la Salud: Problemas y Tendencias para el Siglo XXI”*; participaron 297 académicos, alumnos y 21 conferencistas locales y nacionales.

Posteriormente se realizó en mayo del mismo año un Segundo Foro de Análisis y Difusión con la temática: *“Currículum y Formación Profesional en el Contexto del Centro Universitario”*, en el que participaron 8 ponentes, se desarrollaron 15 talleres de trabajo y participaron 390 académicos, además de alumnos y personal administrativo. Como se mencionó, ambos foros tenían la intención de aportar elementos importantes en la realización de la tercera etapa de este Programa, el Diagnóstico tanto externo como interno de los *currícula*.

Para la elaboración de estos diagnósticos se realizaron en el Centro Universitario, en los meses de junio y julio de 1999, talleres y jornadas de trabajo. En estas actividades participaron más de 1,200 académicos y la mayoría del personal administrativo.

### 3.4.2 Etapas: construcción del perfil profesional y elaboración y operación de los nuevos *currícula*

Para llevar a cabo estas tareas, se planearon 6 Jornadas intensivas de trabajo, las cuales se esquematizan, para su rápida lectura y comprensión, de la siguiente manera:

| JORNADA   | OBJETIVO  | PARTICIPANTES  |
|---|---|--|
| <b>I Jornada: Diagnóstico de planes de estudio</b><br><br><b>Julio de 1999</b><br><br><b>1200 participantes</b>   | Dar cuenta del estado que guarda el plan de estudios vigente de cada carrera a partir de sus perfiles de egreso y ejes de formación con respecto a las tendencias de desarrollo disciplinar, las tendencias de desarrollo de la profesión, la problemática de salud-enfermedad, el contexto socioeconómico y ético normativo y por último, la problemática del campo profesional. | Comisiones Curriculares<br>Academias<br>Alumnos  |
| <b>II Jornada: Diagnóstico de funciones sustantivas</b><br><br><b>Agosto 1999</b><br><br><b>450 participantes</b> | Identificar las debilidades, fortalezas, retos y oportunidades que guardan las funciones sustantivas, su vinculación con la formación en el pregrado y las necesidades de formación que se desprenden de este análisis.   | Colegios Departamentales<br>Coordinación de Investigación<br>Coordinación de Extensión |
| <b>III Jornada: Perfiles y Ejes de Formación</b><br><br><b>De septiembre de 1999 a enero del 2000</b>             | Formular los perfiles de ingreso y egreso.<br>Definir los ejes, áreas de formación y sus contenidos   | Comisiones Curriculares  |
| <b>IV Jornada: Programas de Unidades de Aprendizaje y Sistemas de Créditos</b>                                    | Definir las unidades de aprendizaje correspondientes a los ejes y las áreas para  | Academias<br>Comisiones Curriculares   |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | cada carrera.<br>Definir los valores de los ejes en créditos   |  |
| <b>V Jornada: Unidades de aprendizaje</b><br><br><b>De septiembre de 1999 a enero del 2000</b> | Definición para contenidos de unidades de aprendizaje, así como su articulación, valor en créditos, orden programático y condiciones de requisitos y prerrequisitos.   | Academias<br><br>Comisiones Curriculares |
| <b>VI Jornada: Cláusulas 14 al 19 del Reglamento de Planes y Programas</b>                     | Definir la estrategia de evaluación y seguimiento del Plan de Estudios; los criterios de orientación del servicio social, la estrategia de tutorías, la tabla de equivalencias, los requisitos para obtener el título y los períodos de inscripción. | Comisiones Curriculares.                 |

A partir de septiembre de 1999 hasta enero del 2000, los Comités Curriculares de Medicina, Nutrición, Odontología, Enfermería y Cultura Física y del Deporte trabajaron sobre las propuestas de los planes de estudio, terminando en enero este proceso, exceptuando la carrera de Psicología que continúa hasta el momento en esa tarea. Entre las características más importantes, que mencionan los encargados de este proyecto, de los nuevos *currícula* destacan: la disminución significativa del número de materias por plan de estudios, disminución del número de créditos en tres de cinco carreras y una mejor integración de los contenidos a partir de las competencias integradas que forman cada perfil de egreso.

Para la elaboración de los nuevos *currícula* la Comisión Base como responsable del Programa de Desarrollo Curricular elaboró un documento

titulado: “*Políticas para el trabajo de rediseño Curricular*”, el cual me parece interesante evidenciarlo ya que marca el camino propuesto por la Institución para este proceso:

1. *“El Rango de créditos deberá de considerarse entre los 350 y 450 como máximo para cada carrera.*

2. *En la planeación de los nuevos currícula no cambia:*

a. *La organización departamental: se reorganizan los créditos de adscripción*

b. *El sistema semiflexible; se establecen límites de opciones manejables y de acuerdo a la normatividad universitaria*

c. *El sistema de créditos. Requiere de una revisión a nivel nacional*

d. *La organización matricial. Se redefine*

3. *En la planeación de las nuevas currículas es necesario considerar:*

a. *Una fuerte formación básica que contribuya al cumplimiento del perfil de egreso y diversas habilidades que le formen para resolver problemas*

b. *Tiempos presenciales en aula inversamente proporcionales al avance en el programa académico*

c. *Mayores tiempos y espacios de actuación en escenarios ideales para el desarrollo de prácticas formativo profesionales*

d. *Habilidades en el manejo de instrumentos relacionados con la información, su acceso, búsqueda y procesamiento*

e. *Habilidades relacionadas con el manejo metodológico tanto para el trabajo escolar como para el desarrollo de planteamientos de problemas profesionales y/o científicos*

f. *Habilidades relacionadas con el manejo de otro idioma*

g. *Contemplar dos momentos de evaluación: evaluación de las competencias básicas y evaluación de las competencias finales*

- h. Participación real de los profesores en procesos de tutoría. El conjunto de tutores formarán los cuerpos básicos de la carrera y estarán a cargo de los perfiles de egreso*
- i. Planear cargas horarias semanales no menores a 2 horas, pues esto contribuirá a resolver problemas de profesores, de atomización de contenidos y de programación académica*
- j. Partir del principio de lo que el estudiante requiere aprender, no de lo que el profesor necesita o sabe enseñar.*
- k. Contemplar una didáctica que fomente el autoaprendizaje, las competencias para el trabajo colaborativo, interdisciplinario y transdisciplinario*
- l. Planes de estudio con pocos o ningún prerrequisito*
- m. Los postulados de la UNESCO: aprender a hacer; aprender a investigar y aprender a ser.”<sup>13</sup>*

Cada propuesta curricular debería contener:

*Una primera parte como Fundamentación:*

- 1. Historia de la profesión*
- 2. Identificación de las prácticas dominantes, dependientes y emergentes*
- 3. Análisis de la oferta educativa similares a la nuestra*
- 4. Marco ético normativo*
- 5. Fundamentaciones sustantivas del CUCS*
- 6. Infraestructura y equipamiento del CUCS*
- 7. Procesos académicos administrativos del CUCS*
- 8. Caracterización del profesorado y del alumnado del CUCS*
- 9. Problemas que resuelven los egresados del CUCS*
- 10. Saberes que se promueven y saberes que deben promoverse*
- 11. Diagnóstico de necesidades*
- 12. Análisis de cargas horarias con diagnóstico de necesidades y saberes que se requieren promover*
- 13. Análisis de elementos pedagógicos-didácticos*

---

<sup>13</sup> Documento interno: “Políticas para el trabajo de rediseño curricular”, 1 de Noviembre de 1999

#### 14. Conclusiones generales

*Una segunda parte: Propuesta del Nuevo Plan de Estudios:*

1. *Diagnóstico de necesidades*
2. *Competencias*
3. *Unidades de aprendizaje*
  - a. *Área Básica Común*
  - b. *Área Básica Particular*
  - c. *Área Optativa*
  - d. *Área Especializante*
4. *Mapa Curricular*
  - a. *Cargas horarias: teoría y práctica*
  - b. *Créditos*
5. *Programa de Tutorías*
6. *Proyecto del Servicio Social*
7. *Proyecto de Evaluación y Seguimiento*

Entre las actividades que se realizaron para conformar los nuevos planes sobresalen las siguientes:

- Diagnóstico por carrera
- Sistematización de necesidades
- Definición de competencias que responden a las necesidades
- Definición de los perfiles de egreso
- Definición de los ejes curriculares
- Definición de las unidades de aprendizaje
- Organización del mapa curricular
- Criterios de implementación

- Servicio social, sistema de tutorías y sistema de evaluación

En la siguiente tabla se puede observar la disminución de materias y créditos en cada una de las licenciaturas:

| <b>CARRERA</b>            | <b>MATERIAS DEL PLAN ANTIGUO</b> | <b>MATERIAS DEL NUEVO PLAN</b> | <b>CRÉDITOS DEL PLAN ANTIGUO</b> | <b>CRÉDITOS DEL NUEVO PLAN</b> |
|---------------------------|----------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| Medicina                  | 127                              | 57                             | 500                              | 448                            |
| Odontología               | 130                              | 75                             | 492                              | 448                            |
| Enfermería                | 101                              | 62                             | 498                              | 450                            |
| Nutrición                 | 171                              | 55                             | 399                              | 423                            |
| Cultura Física y Deportes | 124                              | 97                             | 356                              | 433                            |

En la carrera de Medicina se dio una reducción de 70 unidades de aprendizaje de 86 créditos, por lo que disminuyeron 900 horas de teoría y aumentan 716 horas de práctica. En la carrera de Odontología se redujeron 55 unidades de aprendizaje, 176 créditos y se aumentaron 45 horas de teoría y disminuyeron 602 horas de práctica. En la carrera de Enfermería la reducción de unidades de aprendizaje fue de 39 y 61 créditos, aumentaron 728 horas de teoría y disminuyeron 762 horas de práctica. En el caso de Nutrición tengo que hacer la aclaración que es la carrera más joven, ya que fue diseñada dentro del sistema de créditos, sin embargo, es interesante observar que hubo una reducción de 116 unidades de aprendizaje, se redujeron 27 créditos, 2139 horas de teoría y 293 horas prácticas. Por último, la Carrera de Cultura Física y del Deporte tuvo una reducción de 27

---

unidades de aprendizaje, aumentó 77 créditos ya que se incrementaron 221 horas de teoría y 4 horas de práctica.

Asimismo, se integraron comisiones para trabajar la formación de profesores y la operación del sistema de tutorías académicas, así como el diseño y elaboración de los nuevos programas escolares para las unidades de aprendizaje diseñadas, a este proceso ya no me fue posible darle seguimiento porque rebasó el tiempo que duró mi presencia dentro de la Institución.

Después de concluidos los planes de estudio por los diferentes Comités Curriculares se sometieron a aprobación por el Consejo de Centro en el mes de febrero y posteriormente fueron aprobados por el Consejo General Universitario.

Este proceso innovador tuvo puntos interesantes de análisis, sin embargo, por la misma delimitación de la investigación se tuvo que trabajar con un área en concreto, ya que como se ha visto en lo expuesto hasta aquí la Institución es muy grande y el Programa de Desarrollo Curricular extenso.

### 3.4.3 El Área Básica Común

Después de estar varios meses en la Institución tomé la decisión de trabajar con una de las áreas que consideré más polémicas e innovadoras de esta propuesta educativa: el Área Básica Común. Los planes de estudio anteriores contaban con materias básicas comunes, sin embargo, cada carrera tenía sus programas y profesores que impartían estas materias, es decir, los nombres de las materias eran comunes pero cada carrera las ofertaba de acuerdo a sus necesidades. El cambiar de esta visión individual, de Facultad, a una concepción más integradora de Centro, fue, desde mi punto de vista, uno de los aspectos más controvertidos y polémicos de la innovación, que generó mucho descontrol en los administrativos y académicos.

Todas las carreras, excepto Psicología, están ahora conformadas por un área de formación denominada, en los nuevos planes, como Área Básica Común, que forma parte de la estructura de cada uno de los Planes de Estudio.

Cada Plan de estudios se define como: *“...un conjunto ordenado y estructurado de unidades de aprendizaje, actividades y experiencias académicas integradas*

*por áreas formativas, de acuerdo a ciertos principios, orientaciones, criterios y objetivos generales establecidos en la propuesta curricular.”<sup>14</sup>*

Los Planes de estudio de la Universidad de Guadalajara y, en este caso en concreto del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, se componen de cuatro áreas de formación: área de formación básica común, área de formación básica particular, área de formación especializante y área de formación optativa abierta. El área de formación básica común *“Ésta integra las unidades de aprendizaje o materias comunes a varias carreras de un mismo campo temático; asimismo las que constituyen herramientas teóricas, metodológicas o instrumentales necesarias para el ejercicio de una profesión.”<sup>15</sup>*

Por su parte el área de formación básica particular *“...comprende las unidades de aprendizaje o materias centradas en la profesión y no se comparten con otras carreras, se orientan a un aprendizaje genérico del ejercicio profesional.”<sup>16</sup>*

El área de formación especializante en cambio *“comprende el bloque de materias articuladas entre sí respecto a un ámbito del ejercicio profesional.”<sup>17</sup>*

Por último se especifica el área de formación optativa abierta que *“comprende unidades de aprendizaje o materias diversas que pueden tener ciertos niveles de seriación, orientada a enriquecer y complementar las formaciones profesionales.”<sup>18</sup>*

---

<sup>14</sup> Reglamento General de Planes de Estudio, Documento Interno, pág. 1

<sup>15</sup> Ídem, pág. 4

<sup>16</sup> Ídem

<sup>17</sup> Ídem

<sup>18</sup> Ídem

En la propuesta particular del CUCS, el Área Básico Común la definen como el espacio en que se lograrán las competencias integradas que compartirán los futuros egresados de las carreras del CUCS, especificándolas en el Perfil del Egresado del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Estas competencias, según mencionan, se sustentan en las necesidades y/o problemáticas identificadas como comunes en los diagnósticos de las dimensiones interna y externa, elaborados por los comités curriculares.

Como metodología para la elaboración del Área Básica Común se propuso primero identificar las necesidades y/o problemáticas comunes en los diagnósticos de las carreras, posteriormente identificar las competencias integradas que darían respuesta a esas necesidades y por último, definir las unidades de aprendizaje que constituirían el Área Básica Común, lo que corresponde aproximadamente a un 20 ó 30% del valor total en créditos de esta área en cada una de las licenciaturas (95 créditos).

La definición de las necesidades comunes y del Área Básica Común requirió de un trabajo integrado de continua discusión. Fue un proceso en donde trabajaron todas las comisiones curriculares de manera participativa.

Las necesidades integradas quedaron resumidas de la siguiente manera:

1. *“Formación en una visión bio psico social del ser humano*
2. *Formación teórica, metodológica e instrumental en investigación*
3. *Necesidad de autoformación continua*
4. *Habilidades para la comunicación*
5. *Reconocer la diversidad cultural como base para la educación en salud*
6. *Conocer el marco axiológico, ético y jurídico del ejercicio de las profesiones de la salud*
7. *Identificar e insertarse en mercados ocupacionales de la salud*
8. *Conocimiento e identificación de los campos disciplinares y profesionales de la salud como base para el trabajo, multi, Inter, y transdisciplinario*
9. *Prevenir los problemas en el campo de la salud en todos los espacios sociales y niveles de salud. (Metodología para la prevención)*
10. *Administración en el campo de la salud*
11. *Formación básica de la estructura molecular, funcional y morfológica del ser humano.”*<sup>19</sup>

Este trabajo de identificar las necesidades comunes tenía como finalidad precisamente la de integrar en una área lo común entre las carreras de licenciatura que conforman el Centro, también con la idea de no duplicar esfuerzos, economizar recursos y trabajar desde las Ciencias de la Salud y no desde cada una de las áreas a la que corresponde cada carrera. Las necesidades fueron el punto de partida para elaborar el Perfil General del

---

<sup>19</sup> Documento interno: “Necesidades para el Área Básico Común”, 18 de noviembre de 1999

Egresado del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, quedando este

Perfil de la siguiente manera:

*“Con base en las competencias técnicas, cognitivas y formativas, se formuló la propuesta de competencias integradas, que es fundamento para el presente perfil profesional para los egresados del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.*

- 1. Conocer e identificar al individuo desde una perspectiva compleja bio psico social, con juicio crítico y respeto a la diversidad ideológica.*
- 2. Resolver problemas que se presentan en la práctica profesional aplicando los principios y métodos científicos para interpretar la realidad, con juicio crítico, ética profesional y creatividad.*
- 3. Comunicar eficaz, eficiente y adecuadamente de manera oral, escrita y gráfica, a través de los diferentes medios de comunicación respetando la diversidad de ideas, con honestidad y ética profesional.*
- 4. Ejercer su práctica profesional de acuerdo a la normatividad estatal, nacional e internacional, con una actitud ética, crítica y propositiva.*
- 5. Analizar e insertarse en los segmentos del mercado de trabajo con actitud autocrítica, creativa y ética profesional con liderazgo en su campo profesional.*
- 6. Resolver problemas profesionales de forma multi, Inter., y transdisciplinarios para una convivencia de respeto y ética profesional.*

7. *Identificar, diseñar e implementar los diferentes programas de prevención de la salud en equipo multi, Inter., y transdisciplinario para fomentar una cultura de salud.*
  
8. *Aplicar los conocimientos sobre el proceso administrativo con eficiencia y eficacia de acuerdo a las prioridades del ámbito de la salud, con una actitud prospectiva y propositiva." (PÉREZ, GARCÍA I. S.; HUERTA AMEZOLA; 2000 a:s/n)*

Definir las unidades de aprendizaje que constituirían el Área Básico Común fue un largo proceso de discusión que demostraba lo difícil que era encontrar lo común entre las diferentes áreas, pero sobre todo lo que llamó mi atención es que las unidades de aprendizaje se convertían en unidades de poder, es decir, se discutía en muchos momentos más por lo que significaba que una unidad permaneciera o desapareciera de un departamento, más por los puestos de trabajo que por la formación. Cabe señalar que estos procesos de trabajo colectivo manifiestan claramente la coexistencia de las diferentes corrientes, formas de entender la disciplina, concepción del aprendizaje, etc.

El proceso de definición de las unidades de aprendizaje o materias despertó muchos sentimientos encontrados, ya que este proceso se abrió a muchas personas y generó fuertes reacciones cuando el producto final era diferente a lo que se había acordado en pleno, ya que por los tiempos políticos se decidió, sin consultar en pleno, la lista final de las materias o

unidades de aprendizaje que corresponderían a esta área, quedando las siguientes:

- Morfología con 14 créditos
- Fisiología con 20 créditos y con Morfología como prerrequisito
- Bioquímica con 13 créditos
- Psicología con 8 créditos
- Metodología de la Investigación con 11 créditos
- Salud Pública con 8 créditos
- Bioética y Normatividad con 5 créditos
- Sociología con 8 créditos
- Farmacología con 8 créditos y con Fisiología como prerrequisito

Algunas de las materias que generaron más polémica fueron Salud Pública y Sociología, aunque cabe señalar que en general las carreras de Psicología, Enfermería y Deportes se resistían, en posturas de algunos representantes, a tener un perfil tan médico, como lo mencionaban ellos.

Por ser un campo nuevo, todavía no se tenía contemplado el número de maestros que cubrirían esta área. Sin embargo, pese a esta limitante, considero que este apartado permite tener una aproximación clara y lo suficientemente amplia para lograr un mayor aprovechamiento de este reporte de investigación

A continuación se presenta el apartado de análisis descriptivo, que como se explicó en el apartado de metodología, expone los elementos discursivos que corresponden a los discursos analizados en esta investigación: DOE, DOII, DOIINST y DD. Este espacio tiene la finalidad de presentar los elementos discursivos que los constituyen de acuerdo a las categorías descriptivas y desde ahí pasar al análisis interpretativo de los datos y evidenciar las relaciones de poder entre estos discursos y su relación con la construcción social de las identidades docentes universitarias.



## **4. Análisis descriptivo de los discursos de referencia sobre la educación superior en el siglo XXI**

### **4.1 Introducción**

El análisis de los discursos implica un proceso de trabajo arduo y cuidadoso que demanda dos tiempos distintos: el descriptivo y el interpretativo. Este espacio está dedicado al primer tiempo y tiene la finalidad de estructurar, categorizar y analizar los rasgos y elementos discursivos que conforman los discursos trabajados en esta investigación, para pasar posteriormente al análisis interpretativo a partir de esta primera elaboración. Las categorías descriptivas generales que permitieron hacer este ordenamiento y análisis de los datos fueron las siguientes: antecedentes, necesidades, propuestas, perfil de docente y observaciones.

En un primer momento se presenta el Discurso Oficial Externo (DOE), constituido por los discursos recientes que emanan de organismos nacionales e internacionales externos a la institución pero que tienen incidencia en las Instituciones de Educación Superior (IES), como son: El Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), La Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de

Educación Superior (ANUIES) y el Programa de Mejoramiento de los Profesores de la Secretaría de Educación Pública de México (PROMEP).

En un segundo momento se presentan algunos elementos discursivos importantes de evidenciar respecto al Discurso Oficial Interno Instituido (DOII), aclarando que estos elementos son solamente aquellos que se encuentra explícitos en documentos oficiales de la Institución, ya que lo que resulta de interés en esta investigación son los elementos discursivos apropiados por los docentes, instituidos en su forma de ser, pensar y sentir, por lo que he decidido trabajar este espacio desde el Discurso Docente, es decir, desde el trabajo de campo y hacerlo evidente de manera profunda en el apartado de interpretación.

El Discurso Oficial Interno Instituyente (DOIINST), tercer apartado de este espacio, tiene la cualidad en este estudio de estar explícito en la propuesta de innovación pretendida en la Institución Educativa analizada (PDC), es por esto que resultó accesible el trabajarlo y presentar un apartado exhaustivo dedicado a este discurso. El análisis de este discurso es de suma importancia ya que muestra la orientación que tiene el proceso de innovación de la Institución, en donde el perfil de docente, es decir su hacer, pensar y sentir se quieren distintos, se buscan modificar, se quieren convertir en discurso instituido. Este discurso por lo tanto, tiene la cualidad de querer

ocupar el lugar del Discurso Oficial Interno Instituido (DOII), es decir, busca instituirse en el sentir, pensar y hacer de los docentes.

Por último, se presenta el Discurso Docente (DD), que al igual que el Discurso Oficial Interno Instituido (DOII) se hizo evidente a través del trabajo de campo. Consideré más prudente e interesante presentar de manera general solamente algunos puntos relevantes desde el análisis descriptivo, ya que es desde el análisis interpretativo donde se buscaba identificar los elementos del DOII presentes en el Discurso Docente, las relaciones de poder de los discursos en relación a las identidades docentes, la relación entre identidad instituyente y la identidad instituida, pero sobre todo, evidenciar el discurso e identidad docente emergente, es decir, aquellos que tienen la cualidad de surgir desde este colectivo. Este trabajo se presenta en el apartado de interpretación, es por esto que sólo se hacen evidentes de manera descriptiva algunos elementos que por cuestión de orden y espacio no era posible presentarlos en el apartado de interpretación. Veamos a continuación el análisis descriptivo de estos discursos.

## **4.2 El Discurso Oficial Externo (DOE)**

El Discurso Oficial Externo (DOE) está constituido por los discursos más recientes elaborados por organismos mundiales, regionales y nacionales que marcan tendencias en el ámbito de la educación superior, los cuales tienen implicaciones que trascienden hasta espacios concretos como es el caso del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Estas implicaciones no se realizan directamente, sino por medio de procesos como la evaluación a cargo de estos organismos, las tendencias discursivas globales o macro teorías que dictan el rumbo que deben seguir las Instituciones de Educación Superior para vencer los retos identificados y, por último, a través de recomendaciones que se convierten en políticas cuando se acuerda dotar de recursos a los Estados y Universidades por medio de programas de apoyo.

En este espacio se pretende evidenciar el contenido Discursivo Oficial Externo, el cuál se considera oficial porque viene desde organismos con un alto reconocimiento social y cuyos discursos entran en las instituciones regularmente desde espacios oficiales nacionales y/o institucionales. Es un discurso denominado externo, porque que no ha sido elaborado por la institución educativa, sino que viene desde afuera para instalarse dentro de la Institución, ya sea como evaluaciones, recomendaciones, tendencias,

políticas concretas y/o referentes teóricos. En la parte del análisis interpretativo veremos estos procesos de instalación o institucionalización del Discurso Oficial Externo (DOE) en la Institución Educativa analizada.

Los organismos que fueron considerados para la elaboración del DOE son aquellos que han sido referidos de una u otra manera por la Institución Educativa analizada, y que tienen socialmente un gran prestigio y credibilidad como instituciones que evalúan y dictaminan el rumbo que debe seguir la educación superior. Entre los organismos mundiales y regionales he incluido para este espacio: La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano del Desarrollo (BID), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Por otro lado, se incluyen también como organismos de relevancia Nacional: La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), concretamente desde el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

Veámoslo de manera gráfica en la siguiente página:



Este espacio es el resultado de un análisis discursivo que tiene como finalidad dar cuenta, de manera descriptiva y global, de la construcción teórica que hacen estos organismos respecto a la educación superior, puntualizando cuáles son las necesidades que identifican, cuáles son las propuestas para solucionarlas, y cuál es el perfil de docente pretendido desde este discurso. Tomando como base este primer análisis se realizó un análisis interpretativo que se reporta más adelante de este documento.

El apartado descriptivo se divide en dos partes, en la primera se agruparon los organismos nacionales y regionales y, en la segunda parte, los organismos nacionales. El objetivo es tener claro el contenido discursivo para luego ser trabajado en relación con el Discurso Oficial Interno Instituido

(DOII), con el Discurso Oficial Interno Instituyente (DOIINST), y por último con el Discurso Docente (DD).

Los documentos seleccionados para esta revisión han sido analizados bajo las categorías descriptivas siguientes: antecedentes, necesidades, propuestas, perfil docente y observaciones. En esta primera parte del apartado se examina cómo estas instituciones mundiales y regionales caracterizan la relación que guarda la educación superior con el mundo actual, los retos que enfrenta la educación superior en estas nuevas realidades y las posibles vías de solución. Se pretenden señalar las principales similitudes y diferencias entre los diferentes documentos revisados, dejando como pregunta pendiente: ¿cuál es el grado de autonomía de una Institución de Educación Superior, en un planeta cada vez más globalizado, para acatar o no las recomendaciones sugeridas por los organismos multilaterales?. Considero importante leer esta sección teniendo en cuenta esta pregunta y muchas otras que vayan surgiendo a través de la revisión de los documentos oficiales externos a las Instituciones de Educación Superior.

#### **4.2.1 Principales retos de las Instituciones de Educación Superior en un mundo globalizado.**

La reestructuración de la Educación Superior en el mundo contemporáneo se expresa como una de las principales recomendaciones de los organismos multilaterales. En todos los casos, los organismos internacionales, regionales y nacionales hablan de la necesidad de una urgente reestructuración de las Instituciones de Educación Superior (IES) para adecuarse a un mundo en constante cambio, ya que se enfrentan a importantes retos como: el fenómeno de la globalización, la disminución del Estado benefactor y la mercantilización de la cultura.

Los retos planteados a las IES han generado respuestas que se caracterizan por centrar sus propuestas discursivas y prácticas en el mercado y la economía. La crisis fiscal de los países en vías de desarrollo, como es el caso de México, se refleja en recortes presupuestales, los cuales han generado prácticas y discursos tendientes al ahorro o reducción de costos, fuentes privadas de ingresos, análisis costo-beneficio, desregulación en las condiciones de trabajo, restricciones en la matrícula, crecimiento masivo de instituciones privadas, actividades empresariales del profesorado, ligas con el sector productivo y aumento de cuotas, por citar algunos ejemplos.

Al parecer la mayoría de estos cambios son expresiones, precisamente, de la gran influencia del mercado y el Estado en los asuntos Universitarios. Es una constante en los documentos analizados la insistencia en la transformación de los sistemas de educación superior, y es sorprendente observar que las tendencias que marcan estos organismos generan similitudes en las transformaciones de las diferentes IES, a pesar de las condiciones sociales e históricas tan distintas. Se puede observar que las evaluaciones, tendencias, recomendaciones y políticas están impulsando a un acercamiento de las universidades a las demandas del Estado y del mercado, como es el caso también del Discurso Orientador del Discurso Oficial Interno Instituyente del Centro Universitario de Ciencias de la salud (DOIINST), que se comenta más adelante.

Una de las tendencias globales que habrán de conformar el futuro de las Instituciones de Educación Superior (IES), según los documentos revisados, es el movimiento hacia la Universalización o Internacionalización de la educación superior. Esta tendencia se enfrenta a las serias dificultades, antes mencionadas, de los bajos presupuestos asignados a las IES en los países en vías de desarrollo, como es el caso de México. Las IES de América Latina presentan enormes dificultades para brindar un mayor y mejor acceso a la educación terciaria, ya que las IES se encuentran frente a fuertes presiones, internas y externas, que les demandan que sean más productivas, en cantidad y calidad, disponiendo de los mismos o menores

recursos. Cada vez existen más organismos nacionales, regionales e internacionales que evalúan, condicionan y presionan a las IES, incluidos los aquí analizados.

Existen también una fuerte presión interna y externa hacia las IES para que realicen reformas institucionales que incluyan un ejercicio de mayor transparencia en su funcionamiento, uso presupuestal y resultados. Estas nuevas presiones están cuestionando una de las tradiciones institucionales más celosamente resguardadas por las IES: la autonomía académica.

Otra de las tendencias globales de cambio de las IES corresponde a la transformación de los viejos esquemas de administración y gestión institucional por nuevos esquemas y formas de administración distintas, tanto en estructura como en estilo, principalmente, en lo referente a los contenidos de los programas educativos, para que permitan mayor oportunidades laborales nacionales e internacionales.

Existen tres grandes desafíos, necesidades o problemas que requieren ser superados por las IES según los organismos analizados: *el tema del financiamiento, la gestión universitaria y la competencia global*. En cuanto al *financiamiento* asignado a las Universidades, es un hecho que en casi todas las IES de carácter público el presupuesto asignado resulta

insuficiente. Por ejemplo, el presupuesto asignado a la UdeG es menor a la media nacional, es decir, no sólo es insuficiente, sino que es inequitativo.

Este gran desafío para las IES de la insuficiencia del presupuesto, según plantean los organismos multilaterales, puede ser superado implementando nuevos modelos de financiamiento por medio de la diversificación de fuentes de ingresos, a fin de dejar de depender exclusivamente del subsidio federal y estatal. Asimismo, podemos observar que en la actualidad existen nuevos esquemas de asignación de recursos, como programas de estímulos, programas de apoyo a la productividad académica, programas de apoyo a los docentes, apoyo a la investigación, por mencionar algunos. Estos nuevos esquemas están asociados a contratos de mediano plazo, que contienen un cierto discurso hacia la calidad educativa y que comprometen a las IES, investigadores, docentes y/o administrativos a cubrir ciertas metas convenidas, de acuerdo a ciertas tendencias y orientaciones discursivas.

En cuanto al segundo gran problema, *la gestión universitaria*, se señala que la mayor parte de las IES en América Latina presentan enormes deficiencias en ese rubro. Se considera que la discusión a fondo sobre este tema ha sido evadida por su carácter políticamente polémico. Al parecer, las actuales formas de gobierno universitario no son las más adecuadas para generar lo que se denomina un “liderazgo de cambio”. En el caso de la

Universidad de Guadalajara, es evidente, y sería interesante realizar un trabajo de investigación encaminado a analizar estas cuestiones.

El tercer gran desafío de las IES es *la competencia global*, principalmente porque es un desafío interno y externo, ya que la competencia de formación también está globalizada. La competencia no es entre IES de la misma región, sino que se trata de una competencia mundial, una competencia globalizada. Este desafío tiene en su interior retos muy interesantes, como la paradoja entre una formación global o local, sobre una formación general o específica, una formación encaminada a generar capacidades y conocimientos globales o locales. Otro desafío enorme, es encontrar las formas y mecanismos para adaptar las funciones universitarias a los nuevos modos de producción y difusión del conocimiento. Las IES tenían antes un papel monopólico en la producción de conocimientos de alto nivel, pero han sido gradualmente desplazadas por la generación de establecimientos gubernamentales y privados en los que se realiza investigación de alto nivel.

Es importante señalar que estas presiones que he venido señalando, se caracterizan en la actualidad, principalmente, porque provienen del exterior de las instituciones más que del interior, y los organismos multilaterales, que aquí se señalan, juegan un papel importantísimo en estas relaciones de poder discursivas.

Evidenciar el papel de las fundaciones internacionales y las instituciones financieras, aquí analizadas, en la política de la educación superior es un elemento muy importante para entender la dirección que están siguiendo los sistemas universitarios, principalmente en países en desarrollo, como es el caso de México. Estos organismos tienen un gran poder de coerción sobre las naciones que requieren de financiamiento y, dicho poder se ejerce no sólo mediante condicionamientos en el acceso al crédito (políticas de ajuste estructural basadas en recortes presupuestales y reformas favorables al mercado), sino también a través del establecimiento de agendas de investigación, recomendaciones y consultorías, evaluaciones, interpretación de datos, talleres, es decir, a través de prácticas concretas.

A continuación presento un análisis descriptivo de cada una de las propuestas de los organismos multilaterales aquí analizados, con la finalidad de observar e identificar similitudes y diferencias en su apreciación de la Educación Superior en cuanto al rumbo que debe tomar. Después de este espacio, se presentarán las orientaciones nacionales expuestas por organismos como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y por último, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), de la Secretaría de Educación Pública, ya que en él es evidente el perfil de docente pretendido para las IES.

#### 4.2.2 Las propuestas de la UNESCO para la educación superior:

##### ***pertinencia, calidad e internacionalización.***

Como es bien sabido, para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la educación constituye su principal actividad, y precisamente, una de las principales prioridades es lograr el pleno desarrollo de la educación superior. La UNESCO reconoce que, pese al desarrollo sin precedentes de la educación superior y la creciente conciencia de la importancia de la educación para el desarrollo económico y social, la educación superior se encuentra en un estado de crisis en casi todos los países del mundo. Podemos observar, por ejemplo, en el caso del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, que la demanda ha crecido significativamente pero que desgraciadamente, como sucede en otras IES, este crecimiento va aunado a una reducción concomitante del financiamiento.

La UNESCO señala - en el *Documento para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*, publicado en 1995 - la brecha que existe entre los países en desarrollo y los altamente industrializados. Según datos del Banco Mundial presentados por la UNESCO, el 60% de la población mundial es pobre, el 30% extremadamente pobre, por lo que resta sólo un 10% de la población que vive en condiciones favorables. Este crecimiento asimétrico

tiene consecuencias respecto a la educación, ya que es evidente la enorme brecha que existe entre países en vías de desarrollo y desarrollados, así como también internamente en los países e instituciones. Existe una brecha respecto al aprendizaje y la investigación, que ya era significativa, pero que observamos se va ensanchando cada vez más. Esta asimetría en un mundo globalizado exige, según la UNESCO, repensar el papel y la misión de la educación superior, así como identificar nuevos enfoques y establecer nuevas prioridades para su desarrollo futuro.

La UNESCO señala tres principales retos comunes a los sistemas y las instituciones de educación superior en el mundo:

1. *Expansión cuantitativa*: la cual se ha acompañado de continuas desigualdades en el acceso, tanto entre países como entre regiones dentro de los mismos países.
2. *Diversificación* de las estructuras institucionales, programas y formas de estudio.
3. *Restricciones financieras*: producidas por el ajuste estructural y las políticas de estabilización en muchos países en desarrollo.

Para la UNESCO el ensanchamiento de la brecha que separa a los países en desarrollo de los países industrializados, en términos de las condiciones de la educación de nivel universitario y la investigación, es

motivo de constante preocupación. Ya que se observa, por ejemplo, que en las proporciones de la matrícula universitaria, el grupo de edad entre los 18 y los 23 años, indican desigualdades considerables entre las principales regiones del mundo. Asimismo, existe desigualdad en el acceso, ya que las posibilidades de acceso a estudios superiores para los jóvenes de países en desarrollo es cuatro veces inferior en comparación con los países desarrollados.

Ante esto la UNESCO propone tres ejes básicos para desarrollar una política de reformas en la educación: *pertinencia, calidad e internacionalización*. La *pertinencia* se refiere al papel que ocupa la educación superior en la sociedad, sus funciones con respecto a la docencia, extensión e investigación, sus vínculos con el mundo del trabajo en un sentido amplio, las relaciones con el Estado y el financiamiento público y, las interacciones con los demás niveles y formas del sistema educativo. Es importante señalar que una de las necesidades más apremiantes de las IES es el financiamiento, en donde la UNESCO propone que las IES tienen que hacer un uso más eficiente de sus recursos y aceptar la rendición de cuentas a la sociedad, así como ampliar las fuentes alternas de financiamiento. En este sentido es interesante observar que, sin embargo, se advierte del riesgo de una política que aleje al Estado de su función de financiar a las instituciones públicas, que presione a las IES excesivamente por hallar

fuentes complementarias de ingresos, recuperación de costos y una interpretación estrecha por lograr la autosuficiencia institucional.

En cuanto a la *calidad*, la UNESCO considera que su fortalecimiento y evaluación requieren de la participación activa del personal docente y de investigación. También la calidad de los estudiantes es motivo de preocupación ante la explosión de la matrícula, la diversificación de los programas de estudio y los niveles actuales de financiamiento. Asimismo, la calidad de la infraestructura académica y administrativa es crucial para el adecuado cumplimiento de las labores universitarias. En cuanto a la evaluación de la calidad, es interesante observar que se recomienda no hacerla sólo desde criterios financieros e indicadores meramente cuantitativos.

En cuanto a la *internacionalización*, se considera que el aumento en los intercambios entre universidades de distintos países ha de redundar en un mayor entendimiento entre las culturas y también en una mayor difusión del conocimiento. Los mecanismos de cooperación se consideran como un elemento de importancia para el fortalecimiento institucional.

La UNESCO toma como base documentos y declaraciones de una serie de conferencias regionales para elaborar un documento más reciente, *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* (1998), el cual fue

adoptado por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. En este documento se parte de la necesidad de repensar la educación superior en el mundo actual, desde su misión fundamental de estar en contacto con las necesidades de la sociedad, a fin de contribuir en el desarrollo humano sustentable y una cultura de paz. Este postulado principal constituye el cimiento de la *pertinencia* de las actividades educativas. Esto requiere a su vez de una administración de *calidad* y propicia una política de *cooperación*.

La UNESCO presenta una serie de paradojas y desafíos que plantea una sociedad en transformación, entre las que destacan: la coexistencia de un fuerte movimiento de mundialización de la economía debida a la formación de grandes empresas multinacionales y, por otro lado, la proliferación de pequeñas y medianas empresas, incluyendo la economía informal; los fenómenos demográficos presentan también relaciones paradójicas, ya que existe un altísimo crecimiento poblacional en los países en desarrollo y una consecuente creciente demanda de educación, mientras que los países desarrollados presentan índices de crecimiento demográfico muy bajos, aunados a un envejecimiento de la población.

Asimismo, vivimos en un contexto con grandes inseguridades laborales, frente al cual se presenta un fenómeno de masificación progresiva

de la enseñanza superior y una reducción de recursos asignados a la misma. Existe un acceso inequitativo y se intensifican los mecanismos de exclusión.

En el marco de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, reunida en París del 21 de octubre al 12 de noviembre, se elaboró un documento titulado: *Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior*. Este documento llamó por demás la atención para fines de esta investigación, ya que se refiere a una serie de recomendaciones sobre la condición de los docentes de educación superior. Es un intento de consenso, ya que se parte del convencimiento, por parte de la UNESCO de que:

*“...en todos los países se plantean cuestiones similares respecto a la condición del personal docente de la enseñanza superior y de que esas cuestiones requieren que se adopte un enfoque común y, en la medida de lo posible, se apliquen las normas comunes que esta Recomendación se propone establecer”.*  
(UNESCO;1997: preámbulo)

Las recomendaciones fueron elaboradas a partir de otros documentos elaborados por la UNESCO, así como también se basa en los instrumentos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) respecto a la libertad sindical, el derecho de sindicalización y negociación colectiva y sobre igualdad de oportunidades y trato. Es importante ver estas relaciones entre organismos como la OIT y la UNESCO, para entender las similitudes

discursivas entre ellos y la influencia sobre los discursos propios de reestructuración de las IES.

El personal académico de la enseñanza superior es considerado por la UNESCO como todas las personas que en instituciones o programas de enseñanza superior se dedican a enseñar y/o realizar estudios académicos o investigación, y/o a presentar servicios educativos a los estudiantes o la comunidad en general (UNESCO;1997). El personal docente desempeña una función decisiva en el avance de la educación superior y contribuye de manera importante en el progreso de la humanidad y de la sociedad moderna. Se perfila que el docente de educación superior debe mantener y ampliar su conocimiento en la disciplina que enseña, mediante su labor intelectual y el mejoramiento de sus aptitudes pedagógicas.

Asimismo, según se explicita en este documento, el personal docente debe participar en los procesos de remodelación de la enseñanza superior para adecuarla a los cambios sociales y económicos.

La UNESCO está preocupada por lograr que el personal docente de la enseñanza superior goce de condiciones acordes a sus funciones. En este segundo sentido, la UNESCO elabora una lista de derechos y libertades, y de obligaciones y deberes del personal docente de la enseñanza superior que a continuación se presentan:

### **DERECHOS Y LIBERTADES DEL PERSONAL DOCENTE DE LA ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN SUPERIOR (UNESCO):**

- Derechos y libertades individuales: derechos civiles, libertad académica, derechos de publicación, e intercambio internacional de información.
- Autonomía y colegialidad de la gestión: participar sin discriminación en los órganos rectores, así como criticar el funcionamiento de las instituciones, derecho a elegir representantes, respeto a las decisiones tomadas en colegialidad.

### **OBLIGACIONES Y DEBERES DEL PERSONAL DOCENTE DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR (UNESCO):**

33. Respetar la libertad académica de los demás miembros de la comunidad académica y garantizar un debate imparcial entre opiniones contrarias. La enseñanza, la investigación y la labor intelectual del profesorado deben realizarse de pleno acuerdo con las normas éticas y profesionales, y cuando sea necesario, responder a los problemas contemporáneos que enfrenta la sociedad y preservar el patrimonio histórico y cultural del mundo.  
(no textual)

34. "En particular, los deberes del personal docente de la enseñanza superior inherentes a su libertad académica son:

a) enseñar eficazmente con los medios proporcionados por la institución y el Estado, conducirse de forma imparcial y equitativa con los estudiantes, independientemente de su sexo, raza y religión, así como de cualquier discapacidad que les aqueje, y fomentar el libre intercambio de ideas entre ellos mismos y sus estudiantes, para quienes deben estar disponibles a fin de orientarles en sus estudios. El personal docente de la enseñanza

superior debe velar, cuando sea necesario, porque se enseñe el mínimo previsto en el programa de cada asignatura;

b) llevar a cabo investigaciones especializadas y difundir sus conclusiones o, si no procede realizar investigaciones originales, mantener al día y mejorar sus conocimientos sobre la materia en que está especializado mediante estudios e investigaciones y elaborando una metodología que le permita mejorar su capacidad pedagógica;

c) basar sus investigaciones y su labor intelectual en una búsqueda honrada del saber, respetando debidamente la demostración, el razonamiento imparcial y la honestidad en la presentación de informes;

d) respetar la ética de la investigación cuando ésta trate de personas, animales, el patrimonio o el medio ambiente;

e) respetar y reconocer la labor intelectual de sus colegas y sus estudiantes y, en particular, garantizar que en las obras publicadas figuren como autores todas las personas que hayan contribuido efectivamente a preparar el contenido de las mismas y compartan la responsabilidad con respecto a dicho contenido;

f) salvo autorización del autor, abstenerse de utilizar información, conceptos o datos nuevos contenidos originalmente en manuscritos confidenciales o solicitudes de financiación para investigación o formación que haya podido ver de resultados de procesos tales como el trabajo crítico entre colegas;

g) velar porque la investigación se realice de acuerdo con la legislación y los reglamentos del Estado en que se lleve a cabo, no viole las normas sobre los derechos humanos, y porque las conclusiones de la investigación y los datos en los que se base se hagan efectivamente accesibles a los intelectuales e investigadores de la institución huésped, salvo cuando su

divulgación pueda poner en peligro a los informantes o se les haya garantizado el anonimato;

h) evitar los conflictos de intereses y resolverlos mediante la divulgación de la información pertinente y la consulta de todos sus aspectos con la institución de enseñanza superior que los emplea, para contar con la aprobación de ésta;

i) administrar con honradez todos los fondos que se le encomienden, destinados a las instituciones de enseñanza superior, a los centros de investigación y a otros organismos profesionales o científicos;

j) dar muestras de equidad e imparcialidad en la presentación de evaluaciones profesionales de colegas y estudiantes;

k) ser consciente de la responsabilidad que tiene al hablar o escribir al margen de los canales académicos sobre cuestiones que no están relacionadas con su ámbito de especialización, a fin de no confundir al público sobre el carácter de su competencia profesional;

l) llevar a cabo las tareas que requiera el gobierno colegiado de las instituciones de enseñanza superior y los organismos profesionales.

35. El personal docente de la enseñanza superior debe intentar alcanzar los niveles más altos que sea posible en su labor profesional, ya que su condición depende en gran medida de ellos mismos y de la calidad de sus logros.

36. El personal de enseñanza superior debe respetar la necesidad de que las instituciones de enseñanza superior rindan públicamente cuentas sobre sus actividades, sin que ello afecte al grado de autonomía institucional necesario para su labor, su libertad profesional y el progreso de los conocimientos". (UNESCO; 1997: VII, 33-36)

**CONDICIONES DE EMPLEO:**

- A. Ingreso en la profesión docente de la educación superior:
- B. Seguridad en el empleo
- C. Evaluación
- D. Disciplina y despido
- E. Negociación de las condiciones de empleo
- F. Sueldos, volumen de trabajo, prestaciones de la seguridad social, salud y seguridad.
- G. Permisos para estudios e investigaciones y vacaciones anuales.
- H. Condiciones de empleo del personal docente femenino de la enseñanza superior
- I. Condiciones de empleo en la enseñanza superior del personal docente discapacitado
- J. condiciones de empleo de personal docente que trabaja en la enseñanza superior con régimen de dedicación parcial (UNESCO; 1997)

La UNESCO detalla las condiciones laborales óptimas del personal docente de la enseñanza superior, ya que considera que deben cumplirse a fin de fomentar, en el mayor grado posible, una enseñanza, una labor intelectual, una investigación y un trabajo de extensión a la comunidad eficaces que permitan al personal docente, sobre todo, desempeñar sus tareas profesionales de la mejor manera.

A grandes rasgos, la UNESCO perfila un docente que labore en condiciones óptimas, que realice un esfuerzo riguroso de estudio y de investigación durante toda la vida, que tenga profundos conocimientos en su

materia y en elementos pedagógicos, que sea responsable en sus funciones, que tenga acceso a la información, que tenga condiciones propicias para el intercambio de ideas e información, que pueda participar en programas de intercambio, que participe en la reestructuración, así como también en reuniones nacionales e internacionales respecto a su área de especialización.

A pesar de que el documento habla de manera genérica, se enfrenta a la paradoja característica del mundo globalizado, al querer respetar la diversidad de cada uno de los sistemas institucionales de enseñanza y al mismo tiempo buscar normalizar los sistemas de educación superior. Es decir, busca normalizar las condiciones y prácticas pedagógicas, pero de igual manera se reconoce que se debe respetar la diversidad de cada localidad e Institución Educativa.

En síntesis, la UNESCO espera que al dar una respuesta atinada a los retos de la sociedad actual, a través de *la pertinencia, la calidad y la internacionalización*, pueda surgir una nueva visión y misión de la educación superior que, firmemente anclada en las circunstancias locales, pero plenamente comprometida con la búsqueda universal de la verdad y el progreso del conocimiento, pueda responder de una manera eficiente a la problemática de un desarrollo humano sustentable y un mejoramiento de la calidad de vida.

Por último, considero relevante señalar que existe una mayor colaboración entre la UNESCO y el Banco Mundial (BM), ambos pertenecientes al sistema de Naciones Unidas, relación que se da a pesar de que el segundo tiene un carácter más técnico o especializado en cuestiones financieras. Se ha observado en la relación entre estos organismos un gradual desplazamiento de la UNESCO por parte del BM, al igual que de otras agencias especializadas, es decir, el BM está tomando un papel más fuerte en materia de educación. En cuanto a la cooperación entre estos organismos, vale la pena señalar que en 1998 el BM tuvo una participación destacada en los trabajos de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, y que a su vez, la UNESCO copatrocinó el más reciente documento del BM sobre educación superior en los países en desarrollo. En este sentido parece que existe una coincidencia de criterios para restaurar la educación superior en dirección de las necesidades del mercado y el Estado.

### 4.2.3 Las propuestas del BM para la educación superior: *eficiencia, calidad y equidad.*

El Banco Mundial (BM) a través del documento *La Educación Superior: Las Lecciones Derivadas de la Experiencia*, hace una revisión de la crisis por la que pasan las Instituciones de Educación Superior (IES) en los países en desarrollo y hace una valoración de lo que se recomienda para lograr una reforma exitosa. Estas recomendaciones surgen del análisis de diversos informes temáticos y estudios de caso elaborados respecto a la Educación Superior. Para el Banco Mundial las metas que deben seguir las IES se resumen en: *mayor eficiencia, calidad y equidad*. Para lograr estas metas, el Banco Mundial propone cuatro orientaciones clave para la reforma de las IES:

- La promoción de una mayor diferenciación de las instituciones, incluyendo el desarrollo de establecimientos privados
- El otorgamiento de incentivos a las instituciones públicas para que diversifiquen sus fuentes de financiamiento, lo cual incluye el establecimiento de aranceles y cuotas
- La redefinición del papel del gobierno en el desarrollo de la educación pública
- La introducción de políticas explícitamente diseñadas para dar mayor prioridad a los objetivos de aumentar la calidad y la equidad.

Como podemos observar, se trata de orientaciones muy generales que parten desde problemáticas relacionadas con el financiamiento, la diversificación de las instituciones incluyendo la opción de desarrollar centros privados, la redefinición del papel del gobierno y la introducción de nuevas políticas. Se puede observar en el documento un análisis desde criterios económicos, ya que se subraya, por ejemplo, que si bien las inversiones en educación superior se consideran importantes para el desarrollo económico de un país, éstas representan tasas de retorno social menores a las inversiones que se hacen en la educación primaria y secundaria. En este sentido, se hace una reflexión costo-beneficio, en donde se argumenta que las inversiones en educación básica tienen un impacto mayor en la reducción de la pobreza, ya que tienden a mejorar la igualdad de los ingresos económicos de la población menos favorecida. Los préstamos que realiza el BM para el desarrollo de la educación superior tienen como objetivo lograr que las naciones elaboren políticas de reforma que permitan operar de la manera más eficiente con el menor costo posible para el sector público. Un asunto crítico.

El BM apoyará las reformas que se pretendan hacer respecto a políticas financieras y administrativas que tengan como objetivo el establecimiento de sistemas más equitativos, eficientes y de mayor calidad. El criterio de eficiencia parte de esta visión de lograr la mayor calidad con el menor gasto posible.

La visión del BM de que la inversión en educación primaria y secundaria tenía mayor impacto sobre la reducción de la pobreza generó que algunos países hicieran una reducción del gasto público destinado a la Educación Superior, lo que provocó grandes críticas y propició que se replantearan las afirmaciones hechas por este organismo.

Los replanteamientos a estos argumentos antes señalados se presentan en un documento más reciente del BM, que se caracterizó porque su elaboración fue encomendada a un grupo de expertos de 13 países, los cuales no forman parte del *staff* del Banco Mundial. En este documento, la UNESCO participó como copatrocinador, confirmando lo que se mencionó con anterioridad, respecto a las nuevas relaciones de cooperación entre estos dos organismos pertenecientes a las Naciones Unidas. Este trabajo elaborado por los expertos llegó a la conclusión de que si los países en desarrollo no aumentan y mejoran la educación superior será difícil pensar que los países en desarrollo alcancen los beneficios de la economía global basada precisamente en el conocimiento. Este postulado modifica el anterior, que generó que muchos países y organizaciones internacionales, en la década de los ochenta, dieran poca importancia a la Educación Superior.

La estrecha visión economicista del BM propició que se deteriorara la importancia de las IES en la sociedad, ya que se consideraba que la inversión pública a las IES proporcionaba bajas tasas de retorno comparadas

con la inversión depositada en la Enseñanza Básica. Otro de los supuestos que se desprendieron de esta visión es que la inversión en las IES incrementa la inequidad en los ingresos de la población. Habría que realizar una investigación a profundidad para ver los costos que generaron estas visiones reduccionistas, pero lo que sí es evidente es que la educación superior en los países en vías de desarrollo se encuentra bajo fuertes presiones presupuestales y fuertes demandas de mejorar su calidad.

La visión alternativa del grupo de expertos que elaboró el segundo documento cree firmemente que es prioritario expandir la cantidad y mejorar la calidad de la educación superior para lograr el desarrollo de un país. Y para esta tarea se señalan cuatro grandes áreas: la primera es el *financiamiento*, donde recomiendan un modelo mixto para maximizar las contribuciones del sector privado, los individuos e instituciones filantrópicas y los estudiantes, así como, contar con mecanismos de financiamiento público más consistentes y productivos; la segunda área se refiere al *uso más efectivo de los recursos* (físicos y humanos), incluyendo el uso de las nuevas tecnologías; la tercera área trata sobre el *gobierno* de las instituciones universitarias, donde se recomiendan una serie de principios de buen gobierno; la cuarta y última área se relaciona con el *desarrollo curricular*, especialmente en dos campos contrapuestos, ciencia y tecnología y educación general. Se habla del aprendizaje a lo largo de la vida. El principal

reto que se identifica para las IES es expandir sus sistemas de educación y mejorar su calidad en medio de continuas restricciones presupuestales.

El grupo de expertos considera que los análisis basados en las tasas de retorno parten de una comprensión limitada de la contribución de las instituciones de educación superior. Señalan que los estudios basados en las tasas de retorno valoran a los individuos educados sólo mediante sus mayores ingresos, pero dejan de lado, por ejemplo, el impacto de dichos individuos en las esferas políticas y sociales, así como el impacto de la investigación universitaria sobre la sociedad.

Lo importante es observar cómo se dan dos lecturas de la realidad muy distintas, partiendo desde distintos supuestos y por lo tanto realizando propuestas de solución contrarias. Estos dos grupos se identifican como el grupo tradicional y el grupo vanguardista del BM. Otro ejemplo de estas visiones opuestas se encuentra en cómo identifican o describen el papel del Estado respecto a las IES, ya que van desde la propuesta de un control estatal extremo hasta una falta total de control (*laissez-faire*). Este es otro punto que sigue siendo materia de extenso debate al interior del Banco Mundial.

Como es evidente, existen relaciones de poder discursivas al interior del discurso del BM, ya que se puede apreciar que los dos documentos

revisados presentan posiciones extremadamente opuestas. En el primero se pugna por reducir la importancia de la educación superior en el gasto público educativo, dándole prioridad a los niveles básicos. Asimismo, se promueve una mayor participación del sector privado en su crecimiento. Se procura también el establecimiento de mecanismos que aseguren la equidad en el acceso y la eficiencia en el manejo de los recursos financieros, así como el énfasis en aumentar la calidad de la enseñanza; desde una visión muy economicista.

En el segundo documento, en cambio, que es más reciente, se puede observar una visión más amplia, en el que se destaca la importancia de la educación superior para el desarrollo económico y social de los países en desarrollo. Se señala la importancia de abrir la matrícula, es decir, lograr un mayor acceso, asegurando al mismo tiempo, un mejoramiento de la calidad. Se enfatiza la necesidad de contar con mayores recursos y usarlos de un modo más eficiente y transparente. Se habla de una participación más consistente del Estado y de la sociedad en general. Se define una postura crítica ante la visión tradicional del BM basada en el examen de las tasas de retorno, señalando que esta visión deja fuera los grandes beneficios que la educación superior aporta a la sociedad en su conjunto.

La revisión de estos documentos nos permiten observar dos posturas completamente distintas frente a una misma realidad, emanados por la

misma organización multilateral, el Banco Mundial. Por lo que sería importante preguntarse: ¿cómo afectan estas posturas a las IES?, ¿con qué criterios se valora la posibilidad de financiamiento a las IES?, ¿estas posturas trascienden a los docentes?, ¿de qué manera?. De este análisis descriptivo se pueden obtener muchas preguntas de investigación dignas de estudios posteriores, pero es nuestro cometido seguir adelante por lo que a continuación se presenta la visión del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

#### **4.2.4 Las propuestas del BID para la educación superior: equidad y subsidios públicos, incentivos, financiamiento, gobierno y mejoramiento de la calidad y el control.**

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) parte del argumento central de que el desempeño de la educación superior en América Latina y el Caribe varía sustancialmente entre los diferentes países y sectores, así como entre instituciones y unidades internas propias de cada institución. Esta diversidad se debe, según el BID, a la diversidad de funciones de los establecimientos universitarios.

Este organismo destaca la importancia de la educación superior, por su significado social y por la necesidad creciente de la misma, ya que nunca como ahora se había presentado una demanda tan grande de personas

formadas a través de la educación superior. En este sentido, afirma que la modernización y la integración de América Latina dentro de una economía y sociedad cada vez más globalizadas exigen un nivel mayor de capacitación de su población.

La postura del BID rechaza que la educación superior sea marginal al desarrollo nacional o que el Estado sea marginado por la enseñanza superior, pero también se opone a la perspectiva de que la enseñanza superior sólo puede desempeñar bien su papel si se expande y fortalece con mayores fondos públicos. El BID propone una reorientación y redistribución de reglas y recursos, lo cual está dispuesto a promover mediante el trabajo conjunto con los equipos formados en cada país.

Para el BID las funciones principales de las IES son: liderazgo académico, tareas y trabajos profesionales, formación y desarrollo técnico y educación general. Estas cuatro funciones se consideran como puntos esenciales para el diagnóstico, la reforma y la estrategia del mismo BID. La misma organización reconoce que se hace un fuerte énfasis económico en estas funciones. Asimismo, se revisan tres aspectos cruciales de la política para el sector: equidad y subsidios públicos; incentivos, financiamiento y gobierno; y mejoramiento de la calidad y el control.

Este organismo señala que apoyará las solicitudes que tengan como meta favorecer amplias reformas que razonablemente busquen mejorar la calidad y la eficiencia. Según comentan, se apoyarán programas cuyos resultados excedan los beneficios que puedan obtener los estudiantes en forma individual, así como, las solicitudes que promuevan la igualdad, como becas y ayuda a instituciones, países y regiones con fuertes necesidades.

A pesar de ser una visión muy general de las propuestas del BID, se pueden observar similitudes con las propuestas elaboradas por el BM, sobre todo en la búsqueda de la eficiencia y calidad a través de reformas en la estructura académica y administrativa de las instituciones. Otra similitud es la recomendación de establecer mecanismos de financiamiento mixto (público y privado). El tema del financiamiento como se ha observado es recurrente en los discursos presentados hasta este momento. Como se menciona al principio de este documento, se pueden observar fuerzas paradójicas que presionan a la IES, por ejemplo, una mayor demanda de la educación superior, una presión por lograr una mayor calidad y equidad y una disminución del presupuesto asignado. Las IES se enfrentan a estos grandes retos y los organismos multilaterales los señalan como parte de sus análisis.

#### **4.2.5 Las propuestas de la OCDE para la educación superior: flexibilidad, pertinencia, calidad, personal académico y recursos financieros.**

La Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) es una organización donde la mayoría de los países miembros poseen un alto nivel de desarrollo económico y comparten el compromiso de promover las políticas de cooperación y expansión económica. México fue admitido en mayo de 1994, por lo que la primera evaluación solicitada por la OCDE fue el estudio de la política nacional de ciencia y tecnología.

La OCDE realizó un examen de la política de educación superior de México, lo que dio por resultado un documento que se divide en dos grandes partes: en la primera se presenta un extenso diagnóstico de la educación media superior y superior elaborado por la Secretaría de Educación Pública y, en el segundo, se presenta una valoración de dicho diagnóstico realizada por un equipo de expertos de la OCDE, quienes enriquecieron este trabajo con una serie de entrevistas a varias instituciones de educación superior del país. Para esta organización, su foco de atención se centra en apreciar en qué medida el sistema educativo responde a las necesidades de la economía y la sociedad, así como, en qué medida puede contribuir a la consecución del desarrollo económico y el progreso social.

La OCDE enfatiza la heterogeneidad, complejidad, fragilidad, rigidez y poca articulación del conjunto de instituciones de educación media superior y superior, el cual no está integrado entre sí, ni permite movilidad horizontal de los estudiantes. Este conjunto de las IES tiene diferentes formas de coordinación con las autoridades educativas y con distintos regímenes jurídicos. Por otro lado, se señala que existe un crecimiento significativo del sector privado varias veces más que el público, que existe alta concentración de la matrícula en las ciencias sociales y administrativas. Y se afirma que el peso de las formaciones científico-tecnológicas es modesto para el nivel actual de desarrollo económico del país.

Respecto a lo señalado anteriormente, la OCDE plantea cinco áreas críticas en las que las reformas se hacen manifiestamente necesarias: flexibilidad, pertinencia, calidad, personal académico y recursos financieros. No puedo dejar de señalar que es el primer organismo multilateral de los revisados que hace un señalamiento tan prioritario del personal académico. Para cada una de las áreas, la OCDE presenta una serie de recomendaciones que van desde objetivos muy generales hasta propuestas muy puntuales. A continuación presento algunas que considero relevantes:

- Incrementar el número de las formaciones profesionales y técnicas en el nivel medio superior hasta llegar, en un primer momento, a la tercera parte de la matrícula total.

- Prever a mediano plazo un aumento de la matrícula del nivel superior, pero a reserva de controlarla mediante exámenes de la calidad al ingreso y egreso
- Desarrollar prioritariamente los institutos y las universidades tecnológicas.
- Hacer participar a los representantes de los sectores económicos y sociales en las diversas instancias de las instituciones.
- Estimular a las instituciones a efectuar trabajos para las empresas
- Desarrollar en forma significativa el nivel de técnico superior
- Elaborar referencias nacionales para los conocimientos y competencias de cada rama, y evaluar en referencia a ellas.<sup>1</sup>
- Respaldo permanente las acciones del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior. (CENEVAL)
- Mantener la política de evaluación de las instituciones de educación superior y hacer participar en ella a los representantes de los diversos sectores económicos.
- Encarar un aumento de la contribución de los estudiantes al costo de sus estudios, simultáneamente con el desarrollo de becas.
- Revisar la estructura de la SEP, creando una subsecretaría para el conjunto de la educación media superior y por otra para las instituciones de educación superior.

---

<sup>1</sup> Es posible que esta recomendación tenga relación con la propuesta de la OIT de elaborar Normas de Competencias Laborales.

Al leer estas recomendaciones nos vienen a la mente algunas políticas educativas vigentes y situaciones posiblemente provocadas por estas políticas, como es el caso de la problemática de la UNAM. Estas recomendaciones son más puntuales, su nivel de generalidad no es tan alto, ya que se parte del caso concreto de la educación media superior y superior de México. Una de las similitudes o coincidencias dignas de notar para esta investigación, es precisamente el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el cual se analiza más adelante, ya que una de las áreas críticas señaladas por este organismo es precisamente el personal docente. Se puede observar también una coincidencia con el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), ambos programas se consideran como instrumentos eficaces para promover la calidad de la educación superior, el primero mediante la superación del personal académico y el segundo mediante la evaluación del desempeño institucional. Otra influencia en las políticas de nuestro país, de estas recomendaciones, es el impulso hacia la creación de universidades tecnológicas.

A continuación trabajaremos con el discurso de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con la finalidad de adentrarnos, de manera más puntual, con organismos nacionales. El objetivo es seguir analizando descriptivamente los discursos oficiales externos a la institución educativa analizada para evidenciar posteriormente las relaciones de poder existentes entre estos discursos y los

discursos oficiales internos instituidos e instituyentes, así como, con los discursos docentes.

#### **4.2.6 Las propuestas de la ANUIES para la educación superior: *calidad, evaluación e innovación.***

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) es una asociación no gubernamental, de carácter plural, que agremia a las principales instituciones de educación superior de México, cuyo común denominador, según comentan, es su voluntad para promover su mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios. La ANUIES está conformada por 134 universidades e instituciones de educación superior (IES), tanto públicas como privadas, que atiende al 80% de la matrícula de alumnos que cursan estudios de licenciatura y posgrado en el país. Esta asociación se funda en el año de 1950.

La ANUIES tiene como misión:

*...”contribuir a la integración del sistema de educación superior y al mejoramiento integral y permanente de las instituciones afiliadas en los ámbitos de la docencia, la investigación y la difusión de la cultura, en el contexto de los principios democráticos, de pluralidad, de equidad y de libertad, para lo cual*

*promueve la complementariedad, la cooperación, la internacionalización y el intercambio académico entre sus miembros. Impulsa el desarrollo de la educación superior en las diversas regiones y estados del país en el marco del federalismo y el fortalecimiento de las diferentes modalidades institucionales. Para ello diseña y promueve iniciativas educativas, propone y concerta políticas de Estado en la materia, considerando las atribuciones de los organismos de la sociedad civil y los ámbitos de competencia de los tres niveles de gobierno, y realiza estudios estratégicos para prever las principales tendencias futuras y sustentar la toma de decisiones para consolidar el sistema de educación superior en México. Articula y representa los intereses académicos y administrativos de sus afiliados ante las instancias de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial en los ámbitos federal, estatal y municipal y ante los organismos públicos y privados, nacionales y extranjeros, relacionados con la educación superior.” (ANUIES; 2001<sup>2</sup>)*

La Universidad de Guadalajara pertenece a la ANUIES, asimismo, el rector general de esta casa de estudios participa en el Consejo Nacional de esta asociación, por lo que existe una estrecha vinculación entre estas instancias. El documento revisado contiene las líneas estratégicas de desarrollo propuestas por la ANUIES en el marco del cambio de siglo, el cual fue aprobado por la Asamblea General de la ANUIES en su XXX Sesión Ordinaria celebrada los días 12 y 13 de noviembre de 1999 en la Universidad Veracruzana y el Instituto Tecnológico de Veracruz.

---

<sup>2</sup> [www.anuies.mx](http://www.anuies.mx)

Los cambios a nivel mundial han suscitado que en la última década del siglo veinte, el debate sobre el futuro de la educación superior, haya estado presente en todo el mundo. Al igual que los organismos antes analizados, la ANUIES destaca la urgente necesidad de que los sistemas educativos sean revisados y transformados para enfrentar las fuertes demandas de una nueva naturaleza caracterizada por la globalización.

La ANUIES identifica como principales cambios a nivel mundial los siguientes:

- El desarrollo de la ciencia y tecnología
- El acceso y la distribución de la información a través de medios informáticos
- Las formas de organización de las economías de los países en bloques, una economía más globalizada pero segmentada entre países pobres y ricos
- Las dinámicas sociales con efectos paradójicos
- En la geopolítica mundial con el derrumbe del bloque socialista y la conformación de un nuevo orden incierto en la comunidad internacional
- En las formas de gobierno en el reclamo por la extensión de la democracia, la libertad y la pluralidad
- En la distribución de la riqueza cada vez más inequitativa (ANUIES, 2000)

Los cambios en la sociedad mexicana, interdependientes de los anteriores, que son señalados por la ANUIES son los siguientes:

- En lo económico: la incorporación a los mercados mundiales, el aumento de la competitividad de la planta productiva y la modernización de las unidades económicas.
- En lo político: la ampliación de la vida democrática con la consolidación de la estructura de partidos y asociaciones políticas, la alternancia en el poder y la emergencia de nuevos actores en el seno de la sociedad civil.
- En lo social: nuevos procesos y estructuras que apuntan a la conformación de una sociedad más urbana y moderna, pero al mismo tiempo se tienen amplias regiones del país, sectores y grupos que no participan de los beneficios económicos del crecimiento económico.
- En lo cultural: están apareciendo nuevos fenómenos como son el avance acelerado de los conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos, la creciente escolaridad de la población en los niveles de la educación básica y los avances en las tecnologías de la informática y la comunicación.  
(ANUIES; 2000)

La ANUIES se suma a la visión de la UNESCO al reconocer que cada vez la brecha entre ricos y pobres es mayor, que entre países y al interior de los mismos existe una profunda inequidad social. Dentro de la dinámica de globalización y de esta brecha entre ricos y pobres, se reconoce que México

enfrenta la amenaza, al igual que otros países, de quedar rezagado, por ejemplo, en el desarrollo científico y tecnológico. Veamos la siguiente cita:

*“El gran reto -como fue reconocido en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior organizada por la UNESCO en 1998- es disminuir la brecha existente entre países ricos y países pobres, disminución que exige de una nueva distribución del conocimiento a nivel mundial” (ANUIES; 2000:7)*

La ANUIES identifica a la sociedad como la sociedad del conocimiento, refiriéndose a que el siglo XXI se caracteriza porque el conocimiento constituirá el valor agregado fundamental en todos los procesos de producción de bienes y servicios, haciendo que el dominio del saber sea el principal factor de su desarrollo sostenido.

Existe una preocupación de la Asociación de no quedarse atrás en el proceso de globalización, sobre todo por esa creciente brecha entre países ricos y pobres que señalan junto con la UNESCO. Se menciona que el fenómeno de globalización presenta niveles de competitividad globales que se manifiestan como fuertes presiones. Esta presión se suma a la incorporación del país a la OCDE, ya que reconocen que esta incorporación implica también nuevos escenarios de competencia mundial, al igual que el Tratado de Libre Comercio.

El problema del desempleo, con sus específicas características en nuestro país, también es reconocido como importante de atender, principalmente desde una relación más efectiva entre el mercado laboral y la educación superior. Como podemos ver el panorama se identifica como complejo y paradójico, veamos la siguiente cita:

*“La educación superior enfrenta el desafío de fortalecer sus objetivos fundamentales y de encontrar un equilibrio entre la tarea que implica la inserción en la comunidad internacional y la atención a las circunstancias propias; entre la búsqueda del conocimiento por sí mismo y la atención a necesidades sociales; entre fomentar capacidades genéricas o desarrollar conocimientos específicos; entre responder a demandas del empleador o adelantarse y descubrir anticipadamente el mundo futuro del trabajo que probablemente se sustentará más en el autoempleo”.*  
(ANUIES;2000:10)

Como es fácil identificar, la ANUIES reconoce la complejidad del contexto en el que estamos viviendo, y hace referencia a una de las paradojas identificadas en otros discursos que ya he analizado, como es la relación de poder discursivo entre lo global y lo específico, entre lo internacional y lo local, las necesidades presentes o las futuras. Es alentador ver que se vislumbra como compleja la realidad, porque eso demanda respuestas pensadas, analizadas, cuidadas, de un alto nivel de estructuración.

La ANUIES presenta en su documento las características del contexto nacional, señalando que continuará una presión sobre el sistema de educación superior en cuanto a su demanda, donde uno de los principales retos será desarrollar la infraestructura para atender la creciente población escolar. Asimismo, se considera importante ante este reto del aumento desmedido de la matrícula, diseñar sistemas pedagógicos que tengan un uso más eficiente de los recursos, los tiempos, los modos y los espacios para aprender.

Las crisis económicas recurrentes y la dificultad de contar con escenarios estables de crecimiento económico a mediano y largo plazo se identifica también como un reto importante para los procesos de planeación del sistema de educación superior. Se señala que las Instituciones de Educación Superior públicas viven en constante amenaza de no contar con un presupuesto suficiente para llevar a cabo sus funciones sustantivas.

En cuanto al ámbito político, la ANUIES señala, que las IES tienen la oportunidad y el deber de respaldar los procesos de democratización del país apeguándose a sus funciones y realizándolas de manera ejemplar y responsable hacia la sociedad. Se puntualiza que falta la actualización de la legislación de la educación superior. Asimismo, se hace un fuerte señalamiento de que los organismos de planeación, concertación, evaluación y acreditación hacen posible el predominio de criterios políticos partidarios

sobre los académicos en las relaciones entre autoridades gubernamentales y las instituciones educativas. Por lo que ven como necesario que las IES vigilen que sus propuestas y acciones estén sustentadas en criterios puramente académicos.

Un dato importante a señalar, porque se verá en el Discurso Oficial Interno Instituyente, es la característica de las nuevas exigencias de cualificación para el trabajo ya que se darán, según señalan, nuevas formas de certificación de los conocimientos y las habilidades. Se vislumbra que el esquema vigente de certificación de los estudios y la práctica profesional a cargo de las IES seguramente será transformado por otro donde las IES sólo certificarán los estudios y sean otros organismos los que certifiquen el ejercicio profesional o las competencias laborales<sup>3</sup>.

*"Posiblemente estará operando un sistema nacional de certificación de competencia profesional ligado con los campos profesionales y con los sectores productivos de bienes y servicios." (ANUIES;2000:25)*

La ANUIES manifiesta que el personal docente se encuentra frágil en cuanto a su preparación y su agrupación en cuerpos académicos, señalando que estos últimos constituyen los pilares fundamentales donde descansa la mejora de la calidad educativa. Estas agrupaciones de docentes en el CUCS

---

<sup>3</sup> El Discurso Orientador del Discurso Oficial Interno Instituyente se refiere precisamente a este nuevo enfoque de certificación, basado en normas de competencia laborales.

se denominan academias y es de crucial importancia su conformación y trabajo permanente, desgraciadamente, como aquí se señala de manera general, se encuentra en una composición todavía muy frágil.

Se comenta a su vez, que aún son incipientes los programas de movilidad académica a nivel nacional e internacional, así como las redes de vinculación por campos académicos. Las estructuras académicas son verticales y poco flexibles, en general, lo que obstaculiza también la movilidad estudiantil. Señalan que las licenciaturas tienen una orientación de especialización temprana, tienden a ser exhaustivas con una duración demasiado larga y carecen por lo general de salidas intermedias. Se continúa privilegiando la enseñanza sobre el aprendizaje con métodos tradicionales centrados en la cátedra, que privilegian lo memorístico y la reproducción de saberes, sobre el descubrimiento. (ANUIES; 2000)

Los señalamientos también van en el sentido de que no se le da la atención que merece a la formación y refuerzo de los valores, ni al desarrollo de habilidades intelectuales básicas como son el desarrollo de la creatividad, la innovación permanente, el manejo de lenguajes y el pensamiento lógico. El poco dominio de los idiomas extranjeros es tanto en los estudiantes como en los profesores, según señala la ANUIES. Asimismo, se comenta que el 43% de los profesores universitarios reconoce que nunca o casi nunca prepara sus clases.

El resumen presentado refleja cómo identifica la ANUIES el contexto en el que se encuentran actualmente las IES, las demandas que tienen, las necesidades a satisfacer y los retos que enfrentan. Ante todo esto la Asociación realiza una serie de propuestas enmarcadas en la estructura de la Planeación Estratégica. He decidido presentar una visión resumida de las propuestas que nos permita tener un marco general del discurso de esta Asociación.

La ANUIES señala que para que la educación en general y la educación superior en particular puedan cumplir con los nuevos roles que demanda la sociedad del conocimiento, la educación debe constituirse como la inversión prioritaria del país. (ANUIES; 2000). La calidad, evaluación e innovación son los tres conceptos inseparables en un proyecto tendiente a consolidar el sistema de educación superior en nuestro país, según identifica la ANUIES. En este sentido señala que las recientes tendencias en educación superior tienen como propósito central el mejoramiento de la calidad de los procesos y productos de las funciones sustantivas de las IES. Destaca la importancia de fortalecer los sistemas de evaluación y relacionarlos con la calidad, desde tres dimensiones básicas: *pertinencia o funcionalidad*, entendida como la coherencia entre el proyecto institucional y de sus programas con las necesidades y las características del área de influencia de las instituciones; *la eficacia*, definida como la coherencia entre las actividades y sus fines y los objetivos de los programas; y por último *la*

*eficiencia*, entendida como la coherencia entre los recursos invertidos, el esfuerzo desplegado y el tiempo empleado para el logro de los objetivos de los programas y los fines de la institución.

Desde la visión de la ANUIES el proceso de mejoramiento de la calidad está íntimamente ligado con la continua innovación en el ámbito académico pero también en el de los procesos de gestión. Se hace un fuerte señalamiento de la importancia de revisar y actualizar los planes de estudio, de utilizar las nuevas tecnologías en el desarrollo de nuevas modalidades en los programas de estudio como son la educación a distancia, la formación en el trabajo y la importancia de la experiencia profesional, principalmente. Se propone que se transite de un sistema conservador y cerrado a un sistema abierto, de gran calidad, altamente innovador y dinámico, que responda a las nuevas formas de organización y trabajo, así como a los cambios del entorno científico, tecnológico, económico y social. Esto exige, según comentan, una transformación gradual, que requiere de un tiempo prolongado para lograrlo.

En cuanto al perfil docente la ANUIES comenta que actualmente:

*“El perfil predominante del profesorado es de corte tradicional, centrado en la figura del docente frente al grupo. La expansión de la matrícula en las próximas décadas difícilmente podrá darse sobre la base del modelo de enseñanza-aprendizaje hoy vigente. Con los actuales indicadores profesor/alumno, el número de*

*profesores que se necesitaría en las próximas décadas para atender más alumnos pareciera difícil de alcanzar". (ANUIES;2000:94)*

Y en este sentido señalan que es necesario un nuevo perfil de profesor universitario que responda al paradigma emergente de la educación superior, en el que la relación tradicionalmente vertical entre profesor y alumno evolucione hacia un modelo horizontal, en el que se reedifican los papeles, tanto del profesor, como de los alumnos. Los profesores, según señalan, deberán ser facilitadores del aprendizaje y tutores. Se puntualiza también que se debe transitar de un profesor aislado en su institución a uno que labora en Cuerpos Académicos con intensa colaboración con pares a nivel institucional, nacional e internacional.

Los bajos salarios de los docentes son una realidad, y por esto se volvió imprescindible establecer programas y estrategias para incrementar los ingresos del personal académico de carrera, principalmente para evitar su partida hacia sectores mejor remunerados. Sin embargo, la ANUIES reconoce que los programas de estímulos al desempeño han dado algunos resultados, sin embargo han tenido que superar varios problemas como el relativo a los criterios de evaluación de las diferentes disciplinas, a la dificultad de homogeneizar criterios. Por otro lado, este tipo de programas tan utilizados en la actualidad en las IES, están privilegiando más criterios

cuantitativos que cualitativos y así mismo, un trabajo más individual que colectivo, por la misma necesidad personal de mejorar el salario.

Para puntualizar hacia dónde pretende la ANUIES dirigir sus esfuerzos en cuanto al personal docente, he creído oportuno presentar cómo se visualiza este colectivo para el año 2020, veamos algunos de los señalamientos:

- *“Se tienen dos grandes grupos de profesores cuya proporción varía en función de la naturaleza de los programas que se ofrecen en las dependencias y el tipo de IES: por una parte, núcleos de personal de carrera y, por otra, profesores de asignatura.*
- *Las IES basan el desarrollo de sus actividades académicas sustantivas (docencia, investigación y difusión y extensión de los servicios) en los profesores de carrera ((PTC) integrados en cuerpos académicos. Los grupos de PTC tiene una escolaridad mínima de maestría y una cantidad de doctores acorde a la naturaleza de cada programa.*
- *Los profesores de asignatura, que se caracterizan por tener la experiencia práctica de un ejercicio profesional activo, complementan a los de carrera en proporciones diversas, según la naturaleza de cada programa.*
- *Como resultado del crecimiento de la matrícula del SES, que alcanza la cifra de aproximadamente 4'700,000 alumnos y de una mayor tasa de atención de la demanda, el número total del personal académico alcanza la cifra de 261,000.*

- *Debido a los cambios en las proporciones del personal de carrera y de asignatura, y de una mayor eficiencia en la organización de la docencia, la proporción de alumnos por profesor ha mejorado sensiblemente, pasando de 9.5 alumnos por profesor a 18 a uno. A nivel nacional la proporción de PTC en la planta académica total se acerca al 70%, de los cuales más del 30% tiene el grado de doctor y el resto el grado de maestría.*
- *Las IES mantienen actualizadas sus normas para el ingreso, promoción y permanencia del personal académico.*
- *El papel del profesor se ha visto profundamente modificado, tendiendo a ser más un tutor y un facilitador del aprendizaje y del acceso a la información. Su rol central no se reduce a la transmisión de la información, sino que incluye el desarrollo de las habilidades intelectuales de los alumnos y el acompañamiento para su formación integral, según las características de cada área.*
- *Las diversas tareas del personal académico de carrera se reconocen como parte legítima de su trabajo, y hay mecanismo de evaluación y estímulos que incluyen elementos para atender cada tipo de actividad, según sus propias características.*
- *Cada institución cuenta con estrategias para el desarrollo y renovación de su personal académico.*
- *Los salarios que ofrecen las IES a sus académicos tienen niveles decorosos y mantienen un nivel alto de competitividad en el mercado de las profesiones. Para estimular la permanencia y el desempeño del personal de carrera, y como complemento de salarios remuneradores, las IES cuentan con programas de estímulos basados en el desempeño extraordinario de calidad en el cumplimiento de las funciones*

*encomendadas y que están asociados con los proyectos de desarrollo de las dependencias académicas. Se valora tanto el trabajo en equipo como la productividad individual.*

- *La profesión académica cuenta con gran prestigio en la sociedad y sus miembros están satisfechos de serlo". (ANUIES;2000:145-146)*

Existe poca información puntual sobre el perfil docente universitario pretendido desde el Discurso Externo en general, sin embargo, por el interés mismo de esta investigación nos enfocaremos en el Programa de Mejoramiento del Profesorado, que depende de la Secretaría de Educación Pública, para ver si podemos enriquecer la información necesaria para intentar ver cómo perfilan al docente desde el Discurso Externo.

#### **4.2.7 El perfil PROMEP de la Secretaría de Educación Pública: *cuerpos académicos de calidad internacional.***

El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) es un programa que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha emprendido junto con las Instituciones de Educación Superior (IES), para mejorar la calidad de la educación superior mediante el fortalecimiento de sus cuerpos académicos.

El marco general de este programa se elaboró en el año de 1996 conjuntamente por las Subsecretarías de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT) y de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES). De ahí la importancia de citarlo como un Discurso Oficial Externo de relevancia, ya que todas estas dependencias tiene una influencia decisiva en las Universidades Mexicanas.

El programa PROMEP fue presentado por el entonces C. Presidente de la República, doctor Ernesto Zedillo Ponce León, ante la Asamblea General de la ANUIES en noviembre de 1996. En ese mismo año, 45 instituciones públicas de educación superior realizaron convenios con la Secretaría de Educación Pública para la implantación de este programa. El gobierno federal aportó 150,000,000 de pesos, 150,000 dólares aproximadamente, para las primeras acciones.

Las acciones que ha llevado acabo el PROMEP desde 1997 para alcanzar sus objetivos han sido las siguientes

1. Planeación del desarrollo de los cuerpos académicos
2. Apoyo a la formación de profesores
3. Apoyo a los cuerpos académicos y a profesores individuales con el perfil apropiado

4. Fomento de posgrados especiales
5. Vinculación de cuerpos académicos
6. Articulación con otros programas de la SESIC

Este programa está enfocado a los Profesores de Tiempo Completo (PTC) pretendiendo que sean profesionales de lo que enseñan, de modo de que las IES alcancen niveles competitivos en el marco institucional. Es decir, se identifica que fortalecer los cuerpos académicos permite una mayor capacidad de competitividad internacional. Esto implica, según comenta este programa, que el profesor de tiempo completo debe obtener un posgrado que le dé la habilitación necesaria para la generación y aplicación del conocimiento y, para los que ya tienen esta habilitación, dispongan de la infraestructura necesaria para desempeñar apropiadamente sus funciones. Esto requiere apoyo externo, por lo que se instituye el PROMEP como el programa que brindará ese apoyo.

El PROMEP centra su atención principalmente en los Profesores de Tiempo Completo (PTC), elaborando un perfil ideal para ser alcanzado por todas las Instituciones de Educación Superior del país, con la finalidad de lograr un nivel de competencia internacional.

En términos generales el PROMEP especifica que el perfil que deben tener los Profesores de Tiempo Completo para cumplir sus funciones se caracteriza por una formación adecuada para desempeñar con eficacia sus

labores de docencia y de generación y aplicación innovativa del conocimiento. Es interesante observar que se especifica que para lograr este pleno desempeño de las labores es necesario contar con el Doctorado, aunque en algunas disciplinas la maestría habilita para tareas de aplicación del conocimiento, comentan. También es necesario que el profesor tenga una distribución equilibrada de su tiempo, que le permita atender la docencia, la investigación y contribuir a la vida institucional. Asimismo, el docente debe contar con la infraestructura mínima necesaria para realizar sus labores.

El perfil de los profesores de asignatura del PROMEP señala que deben contar con un destacado desarrollo profesional y capacitación para la docencia, principalmente.

El PROMEP en general espera que en un plazo de 12 años, todas las Instituciones de Educación Superior de México cuenten con cuerpos académicos de calidad internacional, dedicados a la docencia de grupo e individualizada, habilitada para la generación y aplicación del conocimiento, vinculados a redes académicas nacionales e internacionales y comprometidos con su institución.

En la Universidad de Guadalajara concretamente podemos identificar que uno de los criterios para mostrar los avances de dicha institución es la cantidad de profesores que cuentan con Perfil PROMEP y/o que tienen

becas PROMEP. Este elemento es importante de evidenciar ya que se trata de un criterio de calidad, una forma de identificar que la Institución está siguiendo los criterios establecidos por este programa y que aprovecha de los beneficios económicos y de formación que otorga. El perfil PROMEP está considerado en la actualidad como un criterio nacional de calidad de las Instituciones Educativas.

El revisar este Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) nos permite ubicar un Discurso Oficial Externo más local y focalizado en la docencia, ya que este programa ha sido elaborado por dependencias nacionales y tiene como objetivo el mejoramiento de los profesores universitarios. Este programa nos permite acercarnos al perfil de docente pretendido desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), específicamente de las Subsecretarías de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT) y de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), así como desde el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) y de las mismas Instituciones de Educación Superior en conjunto.

Estas organizaciones y las IES tienen la finalidad de asegurar que todos los profesores que cumplan con el perfil deseable cuenten con los elementos individuales de trabajo necesarios para desarrollar eficientemente su labor académica. Es decir, el programa da apoyo a los profesores que

cumplen con cierto perfil, para que cuenten con los recursos e infraestructura necesarios para desarrollar su labor de manera más eficiente. Quiero subrayar que los docentes de Tiempo Completo que requieran de apoyo externo deberán ajustarse a los siguientes requisitos:

- a. *“estar adscrito a alguna dependencia de educación superior (DES) registrada ante la SESIC o en alguna unidad académica de investigación asociada a una DES y registrada como tal en la Coordinación del Promep;*
- b. *estar incorporados en el proyecto de desarrollo de los cuerpos académicos (DCA) de las DES de su adscripción o a la que esté asociada su unidad académica, y que tal proyecto de DCA esté debidamente formalizado ante la SESIC;*
- c. *en el caso de que el profesor hubiese ingresado u obtenido una plaza de tiempo completo en su institución después de haberse elaborado el plan de desarrollo correspondiente, la institución deberá haber comunicado oficialmente a la SESIC la incorporación de dicho profesor al proyecto ya suscrito, y*
- d. *tener nombramiento a tiempo completo de profesor, docente, investigador o profesor-investigador y con plaza registrada en la Dirección General de Educación Superior.” (PROMEP; 1999)*

En cuanto al perfil deseable de los Profesores de Tiempo Completo (PTC), PROMEP define las siguientes características:

- *“Tiene el grado preferente o el mínimo aceptable determinados por su disciplina y por el nivel de los programas de estudio que atiende su dependencia de adscripción.*
- *Desempeña funciones congruentes con los proyectos de desarrollo de los cuerpos académicos de su dependencia y con su máximo grado académico.*
- *Se ocupa equilibradamente de las actividades de docencia, de tutelaje o tutoría, de generación o aplicación del conocimiento, y de gestión académica.*
- *Desempeña sus funciones con eficacia y con compromiso con su institución, su disciplina y, sobre todo, sus alumnos”.*  
(PROMEP; 1999)

El *grado preferente deseable* en todas las áreas y disciplinas es el de doctorado, ya que según especifican en el documento, éste habilita para la plena realización de las funciones académicas sustantivas. En algunas disciplinas donde la práctica de investigación es menos extendida internacionalmente y/o donde es más reciente se pedirá sólo el grado mínimo aceptable y la acreditación de una producción académica de alto nivel. Algunas de estas disciplinas del área de salud son: odontología, optometría, fisioterapia, medicina y disciplinas médicas clínicas.

El *grado mínimo aceptable* es contar con el grado superior al que el docente imparte y que permite habilitar al profesor para participar en un cuerpo académico en la generación y aplicación del conocimiento. Según especifican, el *grado mínimo aceptable* en casi todos los casos es la maestría. Sin embargo, en el caso de las áreas de la salud en México, se ha desarrollado un esquema de grados donde el mínimo aceptable es la especialidad médica u otra correspondencia. Sin embargo, especifican, que en las disciplinas básicas de estos campos el grado mínimo aceptable es la maestría.

En cuanto a la congruencia entre el máximo grado y las responsabilidades del profesor, se especifica que el grado máximo de un profesor debe ser en una disciplina congruente con las disciplinas y líneas de generación y aplicación del conocimiento contempladas en el plan de Desarrollo de los Cuerpos Académicos (DCA) de la Dependencia de Educación Superior (DES) de su adscripción. Si el grado máximo del profesor es en una disciplina distinta, pero afín a las contenidas en el plan de DCA de su DES, el profesor podrá acreditar la congruencia mediante producción académica de calidad en las disciplinas correspondientes. Asimismo, comentan que transitoriamente se examinará el cumplimiento de este requisito cuando la falta de congruencia se deba a la inadecuada adscripción actual del profesor en una DES y se adjunte carta compromiso personal e institucional para reubicar al profesor en una DES más adecuada.

Es importante señalar que se menciona la importancia de mantener un equilibrio entre las actividades de los docentes, las cuales identifican como: docencia, tutelaje de estudiantes, generación y aplicación del conocimiento, gestión académica, formación profesional disciplinaria, entre las más importantes. Según comentan, el profesor debe tener una ocupación equilibrada entre sus funciones básicas. Entre las actividades que se señalan como básicas para obtener el apoyo se mencionan: haber impartido como mínimo un curso frente a grupo, haber participado en un proyecto de generación o aplicación innovadora del conocimiento, ser tutor por lo menos de cinco alumnos, participar en una actividad oficial colectiva o colegiada de gestión académica, o tener una responsabilidad oficial y personal de coordinación de algún programa educativo en la DES o la institución.

Otro de los espacios está dedicado al desempeño y compromiso del profesor, señalando que se comprobarán mediante las distinciones que haya recibido y los resultados de evaluaciones de su trabajo durante los últimos tres años. Estas evaluaciones podrán ser institucionales, tales como el *Programa de estímulos al desempeño del personal docente* y la valoración por los alumnos, así como también por evaluaciones externas como el Sistema Nacional de Investigadores. Estos aspectos fueron parte del trabajo de campo de esta investigación, ya que se ubican como importantes en relación a su desempeño, porque generan una influencia directa en algunos de los docentes.

Los profesores que logran el perfil docente podrán utilizar esos apoyos para la adecuación o remodelación de su cubículo, para la compra de mobiliario para su cubículo, equipo personal de cómputo, acervo bibliográfico o informático especializado y conexión a redes informáticas o telefónicas. Solamente con el fin de ubicar los montos de apoyo mencionaré que el mínimo respectivo al nivel II de grado preferente corresponde a 40,000 pesos, aproximadamente 4,000 dólares, el mínimo respectivo al grado mínimo aceptable corresponde a 30,000 pesos, aproximadamente 3,000 dólares. Los aportes para el grado preferente serán de 30,000 pesos y el respectivo para el grado mínimo aceptable será de 20,000 pesos, 2,000 dólares aproximadamente.

En el documento de convocatoria para solicitar estos apoyos existe un apartado que considero de suma importancia, ya que clasifica las actividades de los profesores de Educación Superior de la siguiente manera:

*“Docencia:*

- 1. Docencia frente a grupo: presencia ante grupos de alumnos en clases teóricas, prácticas, clínicas, talleres y laboratorios.*
- 2. Docencia individualizada: asesoría especializada en los cursos que se impartan.*
- 3. Otras actividades docentes: preparación de clases, corrección de exámenes, redacción y preparación de material de apoyo a la docencia, conferencias a alumnos, participación en reuniones*

*sobre la problemática de docencia, presentación de conferencias y seminarios sobre docencia, trabajo con organizaciones culturales estudiantiles, formación propia con fines docentes.*

*Tutelaje de estudiantes:*

- 1. Tutelaje de estudiantes.*
- 2. Dirección de tesis y proyectos individuales.*
- 3. Supervisión individual a estudiantes en servicio social.*
- 4. Reuniones para discutir los problemas comunes identificados en el tutelaje.*

*Generación y aplicación del conocimiento (GAC):*

- 1. Realización directa de proyectos de investigación o de aplicación innovadora del conocimiento; planificación de los proyectos; preparación, redacción y publicación de los informes y artículos consecuentes.*
- 2. Realización directa de proyectos de aplicación convencional o rutinaria del conocimiento.*
- 3. Realización directa de proyectos de síntesis del conocimiento, redacción y publicación de los libros y artículos resultantes.*
- 4. Otras tareas relacionadas con la GAC: impartición de conferencias y seminarios sobre los proyectos de GAC o sus temas; participación activa en reuniones científicas, técnicas o con usuarios de aplicaciones.*

*Gestión académica:*

- 1. Gestión académica colegiada: participación en cuerpos colegiados formales (colegios, consejos, comisiones dictaminadoras, etc.)*

2. *Gestión colectiva de docencia: participación en comisiones para el diseño, la evaluación y operación de programas educativos, el análisis y diseño de planes de estudio, etc.*
3. *Gestión colectiva de generación y aplicación del conocimiento: participación activa en comisiones para la evaluación de proyectos de investigación, vinculación o difusión, etc.*
4. *Gestión académica personal: dirección, coordinación y supervisión de programas educativos, de investigación, de vinculación o difusión.*

*Formación profesional disciplinaria:*

1. *Formación propia del profesor en programas de posgrado. Esta actividad tenderá a desaparecer conforme los CA adquieran la formación que necesitan.*

*Otras actividades:*

1. *Difusión cultural: realización directa de proyectos de difusión cultural intra o extramuros; preparación de material para la difusión cultural; impartición de conferencias de difusión al público no universitario.*
2. *Desarrollo personal en la institución: asistencia a seminarios y cursos de desarrollo profesional no disciplinario." (PROMEP;1999)*

En un segundo anexo, el documento hace referencia exclusivamente a la actividad de tutelaje a estudiantes a cargo de los docentes, argumentando que es un elemento de suma importancia, ya que permite dar seguimiento a la formación de los estudiantes, asegurar su adecuada inserción en el medio académico y lograr un progreso satisfactorio en sus estudios. Esta

responsabilidad del tutelaje a los alumnos se señala como parte de las funciones de los Profesores de Tiempo Completo (PTC).

En esta convocatoria del PROMEP se agrega un último anexo dedicado a los Cuerpos Académicos, el cual también considero de suma importancia porque son concebidos como:

*“...grupos de profesores de tiempo completo que comparte una o varias líneas de investigación o de estudio en temas disciplinares o multidisciplinares, y un conjunto de objetivos y metas académicos.” (PROMEP;1999).*

Este señalamiento de los Cuerpos Académicos y su definición se acerca a lo que se denomina, en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud, como Academia, así como también, para efectos de esta investigación, se puede concebir como el espacio donde los docentes se identifican como colectivo en relación a sus intereses disciplinares, de investigación y/o de objetivos comunes. Tanto para el PROMEP como para el CUCS, estos grupos se consideran como espacios de suma importancia para el trabajo docente.

Para el PROMEP los Cuerpos Académicos deben estar compuestos por entre 5 y 20 miembros, de manera que se permita una comunicación e interacción eficaz y continua. Las líneas de investigación serán específicas y

afines por especialidad o por objetivo. Los profesores miembros de un Cuerpo Académico deben enfocar sus actividades de docencia, tutelaje y gestión académica a atender uno o varios programas educativos dentro de su área. Las Academias del CUCS se enfocan de acuerdo a las materias que se ofertan en el Centro, sin embargo, considero importante señalar que la reestructuración por competencias no especifica cómo será la composición de las Academias en una estructura curricular basada en competencias y no en materias, según comentan en sus documentos.

Lo importante es señalar que la Secretaría de Educación Pública, a través del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), identifica como importante la consolidación de grupos de docentes que enfoquen sus actividades básicas de la disciplina que comparten. Dentro de esta investigación, estos espacios se consideran como muy importantes, ya que es en teoría el espacio donde los docentes elaborarán un trabajo en conjunto y será, posiblemente su espacio de identificación más próximo.

A continuación presento los tres grados de consolidación identificados por el PROMEP: Cuerpos Académicos Consolidados, Cuerpos Académicos en consolidación y Cuerpos Académicos en Formación. Por cuestión de espacio se incluirán sólo las características del grupo consolidado, ya que representa la meta final u objetivo último de consolidación.

*“1) Los cuerpos académicos consolidados se caracterizan porque:*

- *Todos sus miembros cumplen con el perfil deseable y tienen el grado preferente;*
- *Dos o más de sus miembros son líderes académicos en sus disciplinas, de nivel nacional o internacional;*
- *Cuentan con la plataforma de infraestructura básica necesaria para su trabajo, es decir: laboratorios, biblioteca, equipamiento mayor, talleres, etcétera.” (PROMEP;1999)*

Como se puede observar, el Programa de Mejoramiento del Profesorado nos da algunas pistas de cómo se conceptualiza el docente universitario desde el Discurso Oficial de la Secretaría de Educación Pública. Con estos elementos tenemos ya una aproximación de las principales características y funciones que tienen que realizar los docentes universitarios. A continuación se presenta un intento de resumen de este perfil docente pretendido desde el Discurso Oficial Externo (DOE).

#### **4.2.8 El perfil docente pretendido desde el Discurso Oficial Externo: el docente como tutor.**

El perfil docente pretendido desde el Discurso Oficial Externo se obtuvo a partir del análisis de los discursos de los organismos revisados: el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Interamericano de

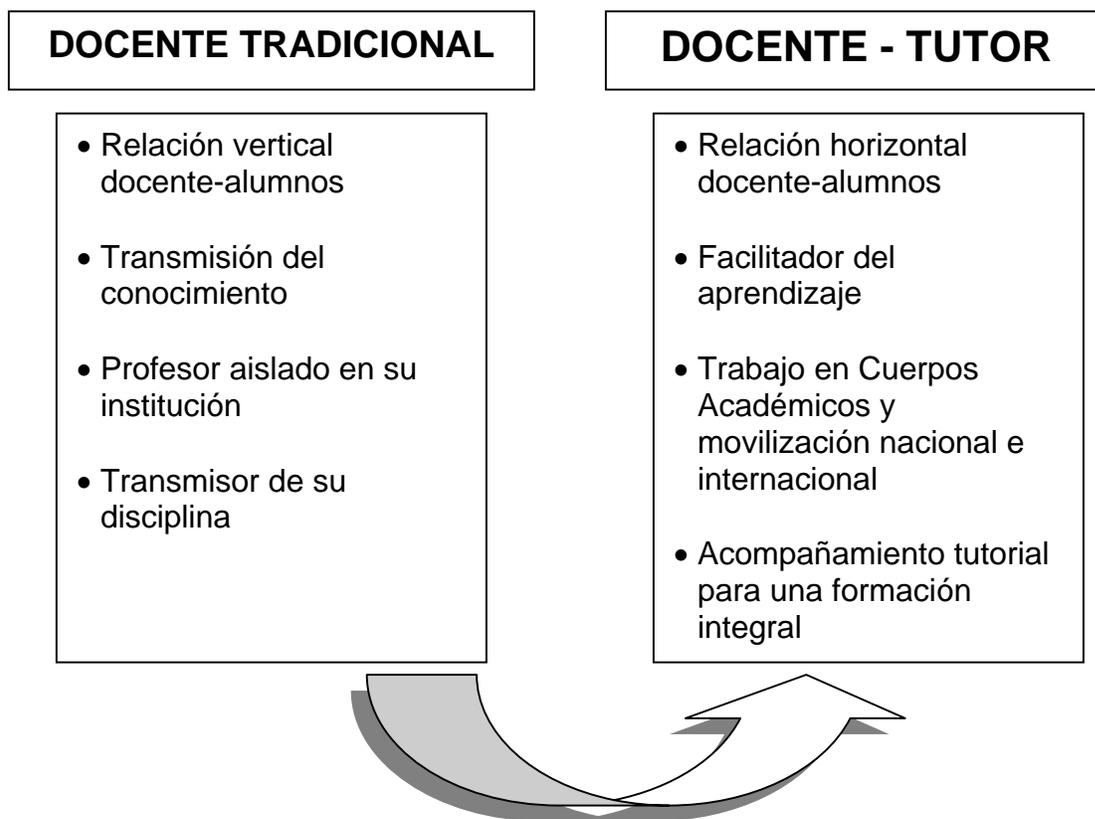
Desarrollo (BID), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este ejercicio de rescatar cuáles son las funciones, características, condiciones, derechos, cualidades, actitudes, etc., que pretenden estas organizaciones que tengan los docentes nos permite perfilar al docente que busca instituir el Discurso Oficial Externo.

El docente Universitario visto desde estas organizaciones tiene un papel fundamental en uno de los principales retos que enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES), la urgente reestructuración de las Universidades frente a un mundo caracterizado principalmente por la globalización y las nuevas tecnologías, sin embargo, pese a la importancia de este reto y su constante mención por estos organismos, se hace poca mención de cómo el docente participará en este proceso de reestructuración.

Al parecer se intenta perfilar un nuevo docente universitario, ya que se hace alusión a la necesidad de un cambio en los docentes que vaya de acuerdo, precisamente, a esta reestructuración e innovación de las IES, en donde se pase de un docente de corte tradicional a un docente tutor que mantenga una relación horizontal con los alumnos, que facilite el aprendizaje, que acompañe por medio de tutorías la formación integral de los estudiantes,

que trabaje en equipo dentro de un cuerpo académico, que tenga movilidad nacional e internacional, que se capacite en su disciplina y en aspectos didácticos y que desarrolle habilidades de pensamiento en sus alumnos, por mencionar los más relevantes.

Este cambio de perfil pretendido se puede visualizar de la siguiente manera:



La mayoría de los documentos no explicitan el perfil de docente como tal, sin embargo, la lectura exhaustiva y el análisis permiten identificar aspectos que marcan una cierta línea hacia donde se pretende dirigir la

actividad docente. Asimismo, se pueden deducir las principales líneas para la reestructuración de las IES, las cuales se pueden resumir en: calidad, eficiencia, equidad, financiamiento, control, evaluación, innovación, gobierno, internacionalidad y personal docente. Solamente en los documentos de la OCDE aparece como punto relevante el personal académico. Esto hace preguntarnos, ¿cuáles son los criterios de calidad, evaluación y control para los docentes?, ¿qué aportes o apoyos dará el docente para el tema del financiamiento?, ¿cómo participa el docente en la cuestión de la gestión?, ¿qué participación tendrá en la innovación educativa?

El docente se encuentra en un contexto caracterizado por la globalización y las nuevas tecnologías, en un mundo paradójico con un alto grado de incertidumbre y que demanda modificaciones constantes en su hacer, pensar y sentir. Hemos visto a lo largo de este análisis que existen diferentes organismos que marcan el rumbo de la educación superior y con esa misma fuerza marcan también el rumbo hacia donde pretenden que se dirijan los docentes.

Este perfil oficial externo busca que los docentes preparen a sus estudiantes para enfrentar este mundo, principalmente desde un acercamiento a las demandas del mercado, según señalan. La competitividad exige que los docentes se preparen tanto en su disciplina como en didáctica, con la finalidad de que doten también a sus alumnos de

los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para un competencia no sólo local y nacional, sino también mundial. Los docentes, según estos organismos, tendrán que prepararse para una mayor movilidad nacional e internacional.

Se busca que los docentes tengan una mayor producción en cantidad y calidad, pero aquí es importante señalar que se menciona que tendrán que hacerlo con los mismos o menores recursos, ya que las universidades se enfrentan a un problema severo de financiamiento. Esto resulta contradictorio, ya que se menciona recurrentemente que los docentes necesitarán de mayores recursos para una labor de mayor calidad, y al mismo tiempo se menciona que tendrán que dar mejores resultados con los mismos o menores recursos; tarea difícil para los docentes.

La evaluación es una de las líneas importantes a desarrollar en las IES según estos organismos, y se hace mención que los docentes tendrán que estar abiertos a ser evaluados por diferentes organismos, tanto institucionales, como nacionales e internacionales. En este sentido veremos más adelante cómo estas evaluaciones tienen una incidencia concreta en el pensar, hacer y sentir de los docentes. En muchos de los casos las evaluaciones se realizan como estímulos que dotan a los docentes de apoyos externos, son nuevas formas de asignación de recursos, donde los docentes deben cumplir con ciertos criterios y compromisos. Estos recursos

externos tienen la finalidad de apoyar el trabajo docente pero principalmente de mejorar la calidad educativa desde dos vertientes básicas: dirigiendo la práctica docente en base a ciertos criterios y compromisos y, por otro lado, definiendo una línea de trabajo nacional y/o mundial; al fin y al cabo una forma de normalización.

Las funciones sustantivas del quehacer docente siguen siendo la docencia, la investigación, la extensión de los servicios y la difusión. En este sentido, me ha llamado mucho la atención las recurrentes recomendaciones hacia las IES, de parte de los organismos analizados, de que es necesario que se obtengan otras fuentes de ingresos, formas diversas de autofinanciamiento, entre las que destacan no sólo los recursos asignados por programas de estímulos, sino también de una relación más directa con sectores productivos, donde la Institución elabore investigación y trabajos como servicios universitarios. Al parecer, el docente y/o investigador tendrá que idear estrategias para construir estas nuevas formas de autofinanciamiento desde el sector productivo.

Una parte que considero realmente importante es la visión de un trabajo más en equipo, de poder conformar cuerpos académicos que optimicen recursos, que marquen líneas de trabajo, que especialicen a cada grupo, que sean espacios de identificación, ya lo trabajaré más adelante, sin

embargo, considero importante señalar que tanto al ANUIES como el PROMEP apuestan mucho a estos grupos académicos.

El nivel de escolaridad es considerado como un criterio importante de calidad, por lo que se presiona a los docentes por medio de los programas de apoyo y escalafones para que obtengan el grado máximo académico, el doctorado. En el caso del área de salud esto ha generado cierta inconformidad de parte de los docentes porque consideran que en su disciplina es otra la preparación, señalando que el grado de especialidad capacita para el ejercicio docente. Sin embargo, es un hecho que existe una presión externa, que se ha convertido en interna, por obtener el grado máximo y así los apoyos económicos que esto trae consigo.

La internacionalización de las IES demanda docentes que dominen otras lenguas, que estén dispuestos a una mayor movilidad académica, que tengan contacto con otras instituciones a nivel internacional, que tenga un nivel disciplinar y pedagógico alto para poder competir con docentes de otros países.

Los temas de salario, prestigio social y satisfacción son tomados también en cuenta, ya que se reconoce el bajo salario de los docentes universitarios en los países en desarrollo, la necesidad de recobrar un mayor prestigio social y así mismo, lograr una satisfacción mayor al desenvolverse

como docentes. Los programas de estímulos se identifican como los medios para lograr mejores ingresos en los docentes y, de alguna manera, lograr también un cierto prestigio al lograr metas como: el perfil PROMEP o ser miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Estos niveles dan un cierto reconocimiento social, permiten mejores ingresos y se cree que producen una satisfacción en los docentes. Para lograr estos niveles de formación y reconocimiento, se recomienda desde los organismos, en un ejercicio de autoevaluación, que ya no se elaboren los programas de estímulos en base sólo a criterios de tipo cuantitativo, sino que se elaboren también criterios cualitativos, ya que se reconoce que no han funcionado como se esperaba precisamente por esta carencia y falta de equilibrio en su medición.

Como veremos más adelante, al Profesor de Tiempo Completo (PTC) se le asignan diversas actividades y funciones que se han visto ampliadas y matizadas dentro del contexto de crisis o de replanteamiento en el que se encuentran inmersas las Instituciones de Educación Superior. En este contexto, se explicita la necesidad de que el docente equilibre este cúmulo de actividades para lograr una mejor calidad y desempeño en cada una de ellas. Precisamente la saturación de actividades y por consiguiente la necesidad de tiempo es una de las demandas más comunes entre este colectivo.

Pero veamos cuáles son las recomendaciones que hace la UNESCO, preocupada porque el personal docente tenga las condiciones propicias para su desempeño. Primeramente se comenta que el profesor tiene derechos y libertades individuales: derechos civiles, libertad académica, derechos de publicación, e intercambio internacional de información. Asimismo, se reconoce que tiene autonomía y colegialidad en la gestión; es un derecho de los docentes participar sin discriminación en los órganos rectores, así como criticar el funcionamiento de las instituciones, derecho a elegir representantes y respeto a las decisiones tomadas en colegialidad. En este sentido los docentes de la muestra de esta investigación se quejaron constantemente porque sienten que su representatividad no es tal, que la institución está muy politizada, que los criterios políticos dominan a los académicos y que las decisiones que se toman en pleno, de forma colegiada, como colectivo, no son respetadas.

Las obligaciones que identifica la UNESCO del personal docente universitario son a grandes rasgos: respetar la libertad académica, realizar la enseñanza, investigación y labor intelectual de acuerdo a normas éticas y profesionales. Los deberes del docente mencionados por esta misma institución son a grandes rasgos: enseñar eficazmente con los medios proporcionados por la Institución y el Estado, recordemos que por problemas presupuestales serán menores; estar disponibles para orientar a los estudiantes; enseñar lo mínimo previsto por el programa; llevar a cabo

investigaciones especializadas y difundir los resultados; mantenerse al día y mejorar sus conocimientos sobre la materia que imparte; administrar con honradez todos los fondos que se le encomienden; dar muestras de equidad e imparcialidad en la presentación de evaluaciones profesionales de colegas y estudiantes; llevar a cabo tareas que requiera el gobierno colegiado de las instituciones de enseñanza superior y los organismos profesionales; por mencionar las más relevantes.

Dentro de este documento de recomendaciones aparecen también las condiciones mínimas de empleo que considera la UNESCO que deben tener los docentes para su óptimo desempeño:

- Ingreso en la profesión docente de la educación superior:
- Seguridad en el empleo
- Evaluación
- Disciplina y despido
- Negociación de las condiciones de empleo
- Sueldos, volumen de trabajo, prestaciones de la seguridad social, salud y seguridad.
- Permisos para estudios e investigaciones y vacaciones anuales.
- Condiciones de empleo del personal docente femenino de la enseñanza superior
- Condiciones de empleo en la enseñanza superior del personal docente discapacitado
- condiciones de empleo de personal docente que trabaja en la enseñanza superior con régimen de dedicación parcial (UNESCO; 1997)

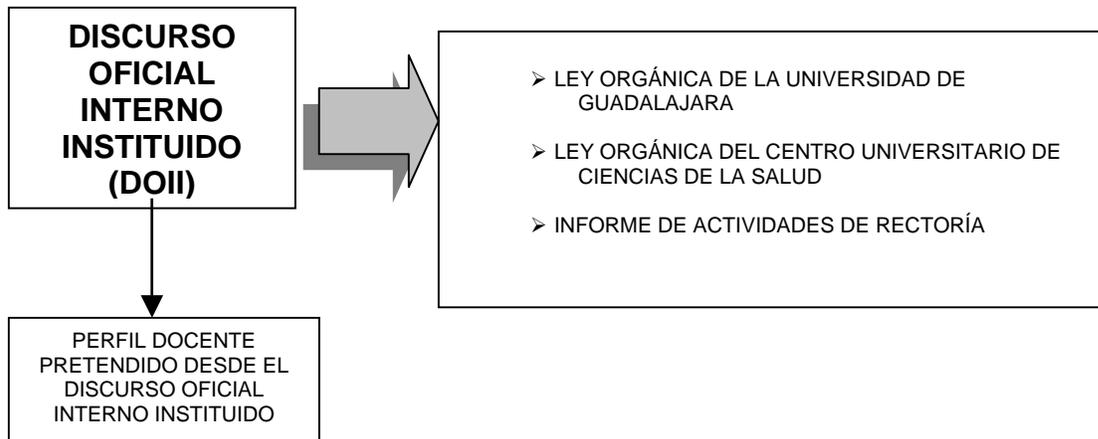
Al leer las condiciones mínimas de empleo para el personal docente desde la recomendación de la UNESCO queda claro que es necesario trabajar en muchos de esos rubros ya que en algunos casos no se cumplen, principalmente cuando se habla de sueldos, volumen de trabajo, condiciones para la movilidad docente, condiciones igualitarias sin importar sexo, carrera, disciplina, condiciones de empleo para discapacitados y las condiciones de empleo para el personal de dedicación parcial. Aunque es un tema que no se tocará de manera profunda, considero que es importante que las Instituciones de Educación Superior revisen las condiciones en las que laboran sus docentes.

El perfil de docente universitario propuesto por estos organismos internacionales y nacionales tiene incidencia sobre la identidad docente, según los supuestos desde los que parte esta investigación, por lo que en el análisis interpretativo se hará una revisión de los perfiles pretendidos desde los diferentes discursos analizados para hacer evidente estas relaciones de poder entre discurso e identidad.

### 4.3 Discurso Oficial Interno Instituido (DOII)

Para el análisis del Discurso Oficial Interno Instituido se revisaron los documentos oficiales de la Institución que permitieron evidenciar cómo se concibe el docente desde esta visión institucional explícita, sin embargo, era de un mayor interés dar cuenta de cómo ese discurso se había corporizado en los docentes a través de formas de ser, pensar y sentir identificadas como normales. Es por esta razón que en este espacio sólo se presenta la visión institucional explícita respecto al docente: cómo se perfila, cuáles son sus funciones, sus derechos, los espacios oficiales para trabajo en conjunto, por mencionar los más relevantes. Será en el apartado de interpretación donde se trabajará de manera más profunda el Discurso Instituido, ya que cobra mayor sentido para esta investigación.

Como documentos importantes para identificar el perfil docente pretendido desde el Discurso Oficial Interno Instituido se revisaron aquellos que estructuran y dan personalidad a la Institución. Veamos el siguiente gráfico:



A nivel institucional el personal académico se define como el conjunto de profesores y técnicos académicos que realizan funciones de docencia, investigación y difusión. (LEY ORGÁNICA, 1995). Los docentes, de acuerdo a sus funciones, se dividen en diferentes categorías como se expresó en el contexto elaborado en este reporte de investigación.

En cuanto a los derechos y deberes que tienen los docentes de esta institución es importante señalar que tienen derecho a obtener licencias, es decir, dejar su cargo hasta por un año en casos como estudios, ser nombrado funcionario de la Universidad o ser electo para algún cargo público. Tiene derecho al año sabático si es académico de carrera (no de asignatura), asimismo, recibir la pensión cuando sufra de incapacidad y pensión vitalicia cuando cuente con sesenta y cinco años de edad o más, de igual manera si cumple como mínimo treinta años al servicio de la Universidad.

La revisión de los documentos permitió identificar uno de los espacios que se constituyen oficialmente para agrupar a los docentes: las Academias. Desde el DOII se definen como las unidades departamentales que agrupan un conjunto de profesores que guardan afinidad con respecto a sus funciones de investigación, docencia y servicio. Como podemos ver éste es el espacio creado oficialmente para que los docentes que tienen cierta afinidad se reúnan. La Academia es importante explicitarla desde el Discurso Oficial Interno Instituido porque se considera como un espacio de identidad docente. Se conforman de acuerdo a las materias o cursos afines bajo la dirección del Jefe de Departamento. Sus funciones y atribuciones nos permiten identificar qué se espera de los docentes de manera indirecta, veamos:

- I. “Unificar criterios en los procesos educativos, en lo que respecta a contenidos temáticos, métodos pedagógicos, técnicas de enseñanza-aprendizaje, cronogramas de actividades, medios y apoyos didácticos, y procedimientos de evaluación.
- II. Promover lo conducente en materia de formación y actualización docente;
- III. Realizar, en su área de competencia, investigación que apoye los procesos educativos, intercambiando conocimientos y experiencias relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- IV. Evaluar, en términos de los reglamentos aplicables, la operación e impacto de los cursos docentes, de investigación y difusión que estén bajo la responsabilidad de la Academia;
- V. Organizar sus programas en razón de la formación integral de los alumnos, que les permita la aplicación de sus conocimientos, aptitudes y destrezas en el ejercicio profesional; y
- VI. Las demás que le asigne la normatividad aplicable.” (Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara, Artículo 49)

Las Academias se perciben institucionalmente como los espacios en donde los docentes trabajarán de manera colectiva, realizando sus principales funciones: docencia, investigación y difusión. Sin embargo, estos espacios no se encuentran activados de manera completa y eficiente, siendo uno de los retos institucionales manifiestos y uno de los reclamos de los docentes, ya que no encuentran otros espacios oficiales de identificación, reconocimiento y trabajo en conjunto. Es de llamar la atención que también desde estos espacios se ubica la capacitación y actualización docente, otro de los fuertes reclamos desde los docentes, aclarándonos en este documento que deberían ser ellos mismos con su Departamento los que agrupados promovieran su propia capacitación y actualización.

La Universidad insiste reiteradamente en la necesidad de contar con profesores con un alto nivel académico que puedan ser reconocidos a nivel

nacional e internacional. El aspecto internacional se enfatiza mucho, al parecer como una respuesta al fenómeno de globalización que tanto preocupa a la Institución Educativa. En esta misma línea de internacionalización, se busca que los docentes tengan movilidad interinstitucional e internacional.

El Discurso Oficial Interno Instituido carece de información explícita abundante sobre el perfil de docente que se pretende, posiblemente porque existen organismos externos que se encargan de orientar y determinar hacia donde dirigir la formación de los docentes. Los programas internos de estímulos también tienen al parecer la función de dirigir, orientar, determinar cómo se pretenden que sean los docentes que trabajen en esta Institución. Otro factor que es importante señalar, son las continuas transformaciones por las que ha pasado la Institución, primero el paso de Facultades a Centros Universitarios, la adopción del Sistema de Créditos, y la reciente modificación de PDC, lo que ha generado nuevas exigencias hacia los docentes, confusión en cuanto a sus funciones, nuevos retos no sólo de su práctica, sino administrativos que dificultan su trabajo.

El perfil docente pretendido desde el Discurso Oficial Interno Instituido, está en *standby*, ya que la Institución busca modificar su discurso Instituido (DOOII) agregando nuevos elementos desde un Discurso Innovador (DOIINST). Por estas limitantes y por estas especificidades resulta de mayor

interés identificar: *¿cuáles son los Discursos Oficiales Internos Instituidos apropiados por los docentes?, ¿cuáles son esos elementos discursivos que se pretenden modificar?, ¿por qué se buscan modificar?, ¿desde qué orientación se buscan hacer estas modificaciones?.* Algunas de estas preguntas serán trabajadas en el siguiente apartado y otras en la parte de la Interpretación.

Aunque parece un poco extraño, quiero recomendar al lector que haga una lectura del siguiente apartado no sólo como regularmente se hace, sino también “por oposición”, es decir, que vea las modificaciones como intentos de destituir ciertos elementos del Discurso Oficial Interno Instituido (DOII). Recordemos que el Discurso Instituyente (DOIINST) busca remplazar ciertas formas de hacer, pensar y sentir, para Instituir otras. Este ejercicio precisamente permitirá identificar, pensando también de manera contraria, no sólo elementos del instituyente sino también del instituido, logrando no sólo que este reporte no caiga en lo repetitivo, sino invitando al lector a un trabajo reflexivo que puede ser de utilidad. Este enfrentamiento discursivo entre instituido e instituyente será trabajado en la parte de interpretación.

#### **4.4 Discurso Oficial Interno Instituyente (DOIINST):**

El Discurso Oficial Interno Instituyente (DOIINST) hace referencia al discurso utilizado por el Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) de la Universidad de Guadalajara (UdeG) como discurso oficial instituyente, es decir, como aquel discurso que pretende construir nuevas formas de normalización. La intención de este tipo de discursos es el cambio, es modificar las prácticas y los referentes de la comunidad educativa y convertirse en la nueva forma de normalización. Son discursos que pretenden pasar de Instituyentes a Instituidos, quieren innovar las formas de hacer, pensar y sentir que conforman una comunidad educativa.

Los discursos instituyentes son fuerzas discursivas y prácticas que pueden surgir desde diferentes espacios y grupos, sin embargo, en este caso nos estamos enfocando exclusivamente a Discursos Instituyentes Oficiales Internos, ya que explícitamente están elaborados por la administración del CUCS y, por lo tanto, son una fuerza oficial que presiona hacia cierto tipo de cambio. Los discursos instituyentes son discursos que buscan ocupar el lugar de los discursos que ya fungen como discursos referentes, pretenden sustituir los discursos instituidos y convertirse en nuevas prácticas normalizadas, es decir, quieren convertirse en la nueva forma normalizada de ser, pensar y sentir. Esta relación de poder entre discurso instituido y

discurso instituyente se da en cualquier proceso de modificación, cambio o innovación, sin embargo, en esta relación de poder suceden muchas cosas.



En este apartado se analiza por separado el Discurso Oficial Interno Instituyente (DOIINST) del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS), ya que es importante evidenciar de dónde surge este discurso, cuáles son las principales características, por qué se consideró que era un discurso apropiado para satisfacer las necesidades detectadas en el Centro, cómo se relaciona este Discurso con las intenciones generales de la Universidad de Guadalajara, cuál es el perfil de docente que pretende este discurso, por citar algunas orientaciones.

Para el análisis del Discurso Oficial Interno Instituyente (DOIINST) me basé en todas las lecturas recomendadas por la Comisión Base del Programa de Desarrollo Curricular (PDC) del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, con la intención precisamente de seguir la pista de los referentes que se utilizaron para construir la propuesta de modificación de los planes de estudio, principalmente porque se hablaba de un *Modelo Basado*

*en Competencias* que no era identificable en ningún documento de Diseño Curricular Universitario a nivel de licenciatura hasta ese momento.

Forma parte también del Discurso Oficial Interno Instituyente el último Informe del Rector del Centro Universitario, ya que se realizó dentro del período de modificación propuesto en el Programa de Desarrollo Curricular y porque se considera una fuerza discursiva que se pretende instituir. Por cuestiones metodológicas, sólo se revisaron aquellos documentos de competencias laborales que fungieron como referentes teóricos en la modificación curricular, ya que éste era nuestro foco de atención, las otras lecturas que existen de competencias no forman parte de este análisis ya que no cumplían con el requisito básico de ser referentes en la propuesta del Programa de Desarrollo Curricular (PDC) del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

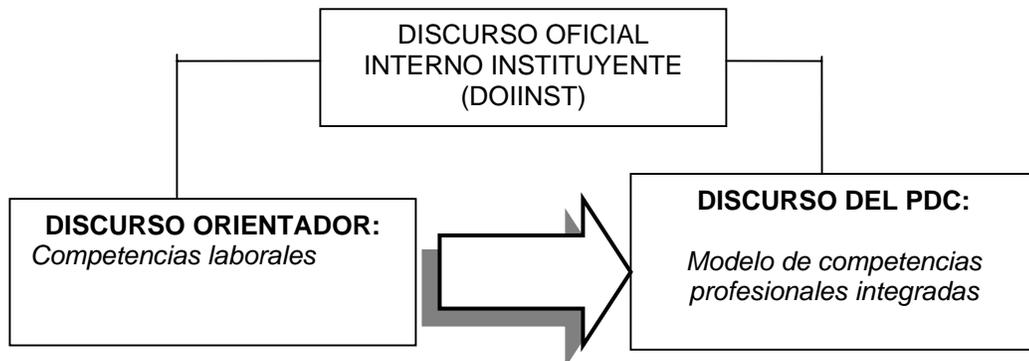
Los documentos recomendados se trabajaron desde cinco categorías descriptivas básicas: antecedentes, necesidades, propuestas, perfil docente y observaciones. La idea de trabajar con estas categorías descriptivas era precisamente tener la información ordenada que nos permitiera, posteriormente, hacer el análisis interpretativo interno y también externo, comparando esta información con la correspondiente a los otros discursos analizados. Por otro lado, era importante poder analizar el Discurso Oficial Interno Instituyente (DOIINST) por separado para identificar claramente sus

orígenes, sus propuestas, las necesidades que ubica, el perfil de docente que propone y aquellos puntos dignos de observar y analizar en esta investigación.

El Discurso Oficial Interno Instituyente (DOIINST) manifiesta relaciones de poder interesantes en su interior, ya que, como se manifestó en los referentes teóricos de esta investigación, los discursos tienen fuerzas o relaciones de poder internas que coexisten. En este discurso pudimos observar algunas relaciones que se irán comentando a lo largo de este apartado, pero, por cuestión de orden, considero importante señalar primero los elementos discursivos de los que está compuesto este discurso, para poder entender mejor el análisis interpretativo que se presenta posteriormente.

El Discurso Oficial Interno Instituyente (DOIINST) en resumen, es el discurso que sustenta la propuesta oficial de modificación del Programa de Desarrollo Curricular del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Se le denomina Oficial porque corresponde a la propuesta de modificación que surge desde espacios oficiales internos de esta Institución Educativa. Es un discurso instituyente porque pretende modificar el discurso y las prácticas discursivas instituidas en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

Considero importante señalar, para la comprensión de este análisis, que existen dos tipos de discursos que forman parte del Discurso Oficial Interno Instituyente, por una parte está el Discurso Orientador del Discurso Oficial Interno Instituyente, que es el discurso desde el cual el PDC construye su propio discurso, es decir, el discurso de Competencias Laborales. A este discurso le he denominado Discurso Orientador del DOIINST, ya que a partir de él, haciendo algunas modificaciones, el PDC construye el DOIINST concreto del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Viéndolo de manera gráfica podríamos ubicarlo así:



El Discurso Oficial Interno Instituyente (DOIINST) no puede ser analizado a profundidad sin identificar el origen del mismo, es por esto que consideré oportuno señalar de dónde surge este discurso, cuál es la propuesta del Discurso Orientador, cómo se hace ese paso del *Modelo o Enfoque de Competencias Laborales* a un discurso, denominado por el Programa de Desarrollo Curricular: *Modelo de Competencias Profesionales Integradas*. Este proceso resulta interesante, ya veremos con detalle el por qué.

#### **4.1.1 Las Competencias Laborales como Discurso Orientador del Discurso Oficial Interno Instituyente del CUCS.**

El Discurso Oficial Interno Instituyente (DOIINST) corresponde al discurso presentado por el Programa de Desarrollo Curricular (PDC), por lo que es indispensable, para lograr un análisis a profundidad, ubicar cuáles son sus orígenes, es decir, desde dónde el PDC justifica o define su propuesta de Innovación Curricular, desde dónde construye su discurso instituyente. Este discurso que justifica la propuesta del PDC se denomina Discurso Orientador y hace referencia constantemente a lo que el PDC nombraba en un principio como: *Modelo de Competencias*. Conforme fui adentrándome en el tema, empecé a detectar que el Programa de Desarrollo Curricular buscaba básicamente la modificación de los planes de estudio de las licenciaturas que en el Centro Universitario se imparten, precisamente desde este *Modelo de Competencias*. Pero, ¿a qué se referían con Modelo de Competencias?, ¿de dónde surge?, ¿cuáles son las instituciones que ya lo implantaron?.

Las lecturas que tenían como referentes el grupo de Comisión Base del Programa de Desarrollo Curricular (PDC) eran principalmente de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Según se comenta en estos documentos, no existe una claridad ni consenso sobre lo que se entiende por Competencia Laboral, ni tampoco hay consenso sobre los antecedentes de

este enfoque como modelo de enseñanza o de diseño curricular. Lo que fue apareciendo como una constante en la mayoría de los documentos es que se pretenden elaborar *normas de competencia laboral* que permitan una *certificación* de las competencias laborales de los trabajadores, sin importar dónde y cómo se hayan adquirido, es decir, diseñar e implementar un sistema que pueda certificar las diferentes competencias de desempeño laboral.

El concepto de Competencias Laborales emergió en los años ochenta con cierta fuerza en algunos países industrializados, principalmente en aquellos que venían arrastrando problemas para relacionar el sistema educativo con el productivo y para impulsar la formación de la mano de obra (MERTENS;1996). Vale la pena señalar desde este momento que cada país ha adaptado esta propuesta o enfoque de Competencia Laboral de diferente manera, pero en todos los casos analizados se ubica en capacitación y educación tecnológica.

Tanto en Australia como en México, el modelo, enfoque o propuesta de Competencias Laborales se desarrolla desde una instancia nacional o consejo, que busca principalmente dar coherencia al sistema de educación tecnológica y capacitación, así como, coordinar todos los esfuerzos que se realicen desde todos los sectores.

En el año de 1993 se crea en México el Sistema Normalizado de Competencias Laborales y el Sistema de Certificación Laboral, derivados del proyecto general sobre Educación Tecnológica y Modernización de la Capacitación, desarrollados ambos desde sectores oficiales.

Asimismo, en el año de 1996, empezó a operar a nivel nacional el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER). Es un fideicomiso público que opera con fondos públicos puestos en manos de un consejo mayoritariamente de los sectores productivos, cuya finalidad es el autodesarrollo continuo de las personas mediante la promoción de la competencia laboral certificada.

El otro proyecto es el Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETYC) que pretende establecer estándares de desempeño mediante un sistema normalizado de competencias laborales, instrumentar un sistema de evaluación y certificación de competencia laboral que asegure la credibilidad social, estimule la demanda de capacitación y certificación basada en la competencia laboral y genere un sistema de información del mercado de trabajo basado en la competencia laboral.

Como podemos observar en los antecedentes de este enfoque en México, las competencias labores se ubican claramente en el ámbito laboral y de educación tecnológica, buscando mecanismos de certificación, la

normalización de los sistemas de capacitación y educación tecnológica, y una nueva forma de certificación de las competencias para el trabajo basadas en el desempeño laboral, por citar algunos.

Los dos grandes programas diseñados bajo este enfoque de las competencias se sitúan en la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, aunque se vinculan con la oferta educativa generada por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Es interesante hacer notar que ambos programas cuentan con el apoyo financiero del Banco Mundial (BM). En el año de 1994 el Banco Mundial hizo una evaluación de la educación tecnológica en México, donde señalaba que como resultado de la mayor demanda, la educación técnica en México se caracterizaba por calificaciones reprobatorias y un alto nivel de deserción, así como una calidad desigual en los programas de capacitación, malas relaciones con los patrones del sector privado y altos costos con relación a los beneficios. En base a este reconocimiento y esperando mejores resultados se impulsa el sistema basado en competencias laborales.

Este movimiento de innovación de la educación tecnológica y la capacitación, da origen a la Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC) y al Sistema Normalizado de Competencia laboral (SNCL). Al tratarse de propuestas en educación técnica y capacitación, se

implementaron en el Sistema de Educación Tecnológica, específicamente en el CONALEP, y en el Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Más adelante veremos cuál es precisamente la propuesta de este enfoque y cómo desde ahí parte el Programa de Desarrollo Curricular para generar su propio discurso que denominaron: *Modelo de Competencias Profesionales Integradas*.

El análisis de los documentos de apoyo del PDC permite observar que existe un proceso, consciente o inconsciente, de adaptación del discurso proveniente de la Organización Internacional del Trabajo para la elaboración de la Propuesta del CUCS. También se basan en las experiencias Internacionales y Nacionales referentes a las Competencias Laborales, así como de críticas al modelo y nuevas propuestas. Con esto quiero dejar bien claro, que era necesario hacer una fuerte adaptación del modelo ya que no se contaba con experiencias concretas en Educación Superior, principalmente en licenciaturas del área de la Salud, ni fundamentos teóricos de Competencias Laborales dirigidos a este nivel educativo.

El concepto de competencia laboral surge desde un contexto laboral, de capacitación y de educación tecnológica, por lo que es evidente la necesidad de una modificación y adaptación de este modelo a un contexto como el de las licenciaturas en el área de salud. Sin embargo, aún sabiendo

el origen y las características de este enfoque se ubicó como un modelo de innovación oportuno para dar respuesta a las necesidades del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

Esto nos hace preguntarnos si existe relación entre las necesidades de la educación tecnológica y la capacitación en relación a la Educación Superior. En el siguiente apartado se señalan las necesidades que identifican organismos como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el CONALEP y el Banco Mundial refiriéndose a la capacitación y a la educación tecnológica. La idea es identificar de dónde surge la propuesta de Competencias Laborales, qué necesidades pretende satisfacer, cuál es su foco de interés, hacia dónde está encaminado, cuáles son sus preocupaciones. Es importante esta identificación porque más adelante veremos qué relaciones existen entre las necesidades que identifica el Discurso Orientador, las que identifica el Discurso Innovador del CUCS, entre el Discurso Oficial Externo y el Discurso Docente. Por el momento, vamos a adentrarnos de manera general en las principales necesidades que identifica el Discurso Orientador del Discurso Oficial Interno Instituyente del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

#### 4.4.2 Necesidades a satisfacer desde el Modelo de Competencias

##### Laborales

Para comprender el Discurso Orientador del Discurso Oficial Interno Instituyente (DOIINST) del Programa de Desarrollo Curricular (PDC) del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS), he creído prudente presentar cuáles son las necesidades que identifican los organismos e instituciones nacionales e internacionales que sustentan la propuesta de las *Competencias Laborales*.

La idea de realizar este análisis es adentrarnos en la dinámica de trabajar desde el *tercer nivel de reflexión* o *reflexibilidad metacientífica*, concepto acuñado por Gimeno Sacristán<sup>4</sup>, que implica la reflexión sobre los discurso que hay detrás de los discursos, es decir, estamos siguiendo la pista del Discurso Orientador del Programa de Desarrollo Curricular (PDC), ya que está claro que es el que sustenta y da origen al discurso utilizado por el CUCS como Discurso Innovador.

Este tercer nivel de reflexión permite respondernos una serie de preguntas respecto a los discursos: ¿de dónde viene este discurso?, ¿por qué nos basamos en este discurso y no en otro?, ¿cuáles son los parámetros que utilizo y de dónde vienen?, ¿qué pasa si me baso en otro discurso?. En

---

<sup>4</sup> Concepto trabajado en su Seminario del Doctorado, Valencia 1997.

este caso la intención es analizar ¿de dónde viene el Discurso Innovador utilizado por el Centro Universitario de Ciencias de la Salud?, ¿qué pretende este discurso?, ¿en qué otros discursos se apoya?, ¿por qué se apoyaron en este discurso y no en otro?, por citar algunas preguntas que nos podemos hacer.

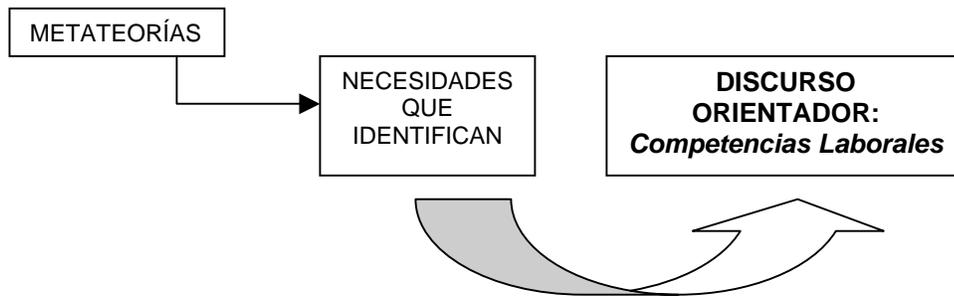
Reflexionando sobre este Discurso Orientador, desde este *tercer nivel de reflexión*, veremos primeramente cuáles son las necesidades que pretende satisfacer y luego la manera en que propone darles una respuesta. En un discurso es importante ver hacia donde está orientado, y desde qué fundamentos se mueve, y eso se puede identificar, en un primer momento, por las necesidades que identifica. Es relevante ver dónde pone la mirada, es decir, desde dónde construye su ver, desde dónde ve, hacia dónde orienta y construye su mirada cuáles son sus *dispositivos de percepción*, aquello que enuncia y que es enunciable, recordemos que se puede ver y construir una mirada desde diferentes posturas, pero existen límites en el ver socialmente determinados, esto sería la *dimensión óptica*, lo que es visible socialmente determina lo que es visible para el sujeto. (LARROSA; J. 1995)

Pareciera complicado, pero vamos a poner un ejemplo, si discursivamente el Banco Mundial constantemente estructura su mirar desde la Teoría del Capital Humano, si en sus evaluaciones hace referencia a criterios de costo-beneficio para evaluar a la educación tecnológica, y estos

criterios se van normalizando, se van constituyendo en la *dimensión óptica*, es decir, nosotros nos iremos normalizando a ver desde esa perspectiva, y esto se va convirtiendo en lo que es visible socialmente, o sea, en este caso sería ver desde criterios costo-beneficio, desde la Teoría del Capital Humano. Por ejemplo, analizaremos si las Universidades Tecnológicas tienen una relación apropiada costo-beneficio.

Está claro que la *dimensión óptica* cambia con el tiempo, las construcciones teóricas que nos sirven para ver y explicar los fenómenos sociales no son siempre las mismas, esas *metateorías* que pretendemos analizar con el tercer nivel de reflexión, tienen la intención precisamente de ver más allá de esas manifestaciones de *dimensión óptica* que nos normalizan y que perdemos de vista que son también construcciones humanas, que posiblemente no son las más adecuadas y que pueden ser transformadas.

En base a esta dinámica veo conveniente analizar dónde ponen la mirada estos organismos e instituciones, y así, entender de dónde surge la necesidad de elaborar un Discurso Instituyente. Entender por qué se orientan hacia ese sentido y no hacia otro, cómo resuelven discursivamente su propuesta, como la van armando.



Las necesidades que se mencionan a continuación fueron entresacadas de los documentos revisados referentes al Discurso Orientador, es decir, respecto a las Competencias Laborales, que sirvieron como fundamento a la Comisión Base del Programa de Desarrollo Curricular. Estas necesidades se trabajarán después relacionándolas con aquellas identificadas por organismos internacionales como el Banco Mundial y la UNESCO, así como también con las necesidades identificadas desde la mirada de los docentes.

Conforme se vaya avanzando en la lectura de este espacio se identificará con mayor claridad el tejido que se fue armando discursivamente entre el Discurso Orientador y el Discurso Innovador Oficial del CUCS. Primeramente, es importante señalar que el Discurso Orientador surge principalmente de una preocupación por la situación de desempleo, subempleo, la precarización de las ocupaciones y fuertes cambios en el mercado laboral, la globalización y las nuevas tecnologías, así como de la

falta de respuesta oportuna desde los sistemas de educación tecnológica y la capacitación ante estos retos.

Este Discurso Orientador menciona principalmente que la globalización y las nuevas tecnologías han generado cambios acelerados en contextos económicos, políticos, sociales y culturales que presentan necesidades a satisfacer. Por ejemplo, se habla de que estamos frente a un mundo más competitivo y con nuevos matices:

*“Se reconoce que el mundo en que se envuelve la empresa hoy día es más competitivo, con una mayor cantidad de jugadores que buscan aumentar su participación en mercados compartidos por la creciente globalización”. (MERTENS; 1996:3)*

Uno de los puntos a los que se hace mayor referencia es al mercado laboral, es digno de señalar que se busca una relación directa entre educación y mercado laboral, en donde se pasa de un enfoque centrado en la oferta a un enfoque centrado en la demanda. Es decir, la educación tecnológica y la capacitación deben diseñar su oferta en base a las demandas explícitas y concretas del mercado laboral, según comentan.

Se habla así mismo de cambios en el mundo de la producción propiciados principalmente por las nuevas tecnologías y por la globalización:

*"El mundo de la producción se ha visto afectado por las transformaciones a gran escala en cuanto a: a) la forma de inserción de las economías nacionales en los mercados modernos globalizados; b) las exigencias crecientes de productividad y competitividad; c) El desarrollo y difusión creciente de nuevas tecnologías y conocimientos aplicados en todos los niveles del quehacer productivos". (MERTENS; 1997:27)*

En este sentido, en cuanto al mercado de trabajo se menciona que es necesario aumentar la productividad, mejorar la calidad, producir puntualmente de acuerdo a la demanda, buscar nuevos y adecuados mercados y aplicar las nuevas tecnologías.

Ante esto, se menciona recurrentemente que es necesaria una mayor relación entre educación y trabajo, o dicho de otra manera, entre los sistemas educativos y el mercado laboral. Se comenta que es necesario pasar de un énfasis en la oferta a un énfasis en las demandas explícitas del mercado laboral, agudizándose, si reflexionamos que el mundo laboral está cambiando aceleradamente, principalmente por el fenómeno de la globalización y el avance tecnológico.

Las preocupaciones se centran principalmente en que existe un mercado laboral más competitivo, donde crece la contingencia, es decir, cada vez hay más maneras diferentes de resolver la misma situación, las innovaciones de las empresas son constantes y demandan trabajadores con una gran capacidad de adaptabilidad, se requiere cada vez más de una

mayor participación de los trabajadores en las empresas, por lo tanto, es necesario un perfil de trabajador más calificado, el fenómeno del desempleo es también una de las principales preocupaciones. Estos cambios, según comentan, demandan modificaciones profundas en el perfil de recursos humanos a nivel internacional.

Veamos los cambios que estamos viviendo, originados por la globalización, según comenta IBARRA:

*“...los efectos de la globalización están relacionados con: 1) la emergencia de nuevas tecnologías y la velocidad en que éstas aparecen y se transforman, lo que se vincula también con las nuevas exigencias educativas, la obsolescencia y el cambio en las ocupaciones; 2) el surgimiento de nuevos actores en la economía, es decir, ya no se compite sólo hacia dentro de cualquier país, sino que todas las economías se encuentran inmersas en un mundo globalizado; lo que significa que se tiene que competir con nuevos actores, exigiendo mayor calidad y productividad, y desarrollar ventajas y estrategias competitivas; 3) el creciente poder de los mercados financieros; 4) la falta de sincronización entre el desarrollo de la economía y el empleo; y, 5) los cambios en la demanda, con ciclos más cortos de vida de los productos y nuevas exigencias de los consumidores”. (IBARRA; 1999:2)*

Las necesidades detectadas en estos documentos hacen referencia constante, como hemos visto, a la situación actual del mercado de trabajo y a la incapacidad de los sistemas educativos en las áreas de educación tecnológica y capacitación de dar una respuesta a estas demandas. Entre los

cambios en el mercado del trabajo que se identifican mencionan recurrentemente dos: la necesidad de mayor participación del obrero calificado en la producción y por ende, la demanda de este tipo de personal en el mercado de trabajo; también la salida de filas de empleo formal de personal no calificado y de los que poseen una formación no adecuada ante la demanda existente, ya que no se puede incorporar a todos.

Constantemente en los documentos aparece la necesidad de normalizar, de hacer normas que regulen la formación tecnológica y que permitan certificar el conocimiento, sea donde sea que se haya obtenido. Estos documentos tienen su mirada en la educación tecnológica y en la capacitación, las necesidades primordiales las encuentran relacionadas con el mercado laboral, justificando principalmente que es necesario redefinir la formación y capacitación porque cada vez hay más movilización y competitividad laboral. Se explicita una clara desvinculación entre los sectores productivos y la educación, donde hace falta precisamente una mayor comunicación y normalización de esta relación.

*“Muchos países miembros de la OCDE coinciden en la necesidad de mejorar la vinculación de la educación y formación de los individuos con el trabajo”. (TUIJMAN; 1997:44)*

Es interesante constatar que se habla de un cambio de enfoque, pasando de un enfoque que se basa en la oferta a un enfoque basado en la

demanda, tanto en la economía en general, como concretamente en los sistemas educativos. La educación entonces, ¿debe de dirigirse sólo hacia las necesidades explícitas de formación de acuerdo a los espacios-áreas de formación que lo demanden?. Si pensamos desde esta lógica, ¿qué pasará con aquellas áreas de formación que no se demanden pero que sean implícitamente necesarias?.

La relación educación-mercado laboral cobra importancia en la lista de necesidades identificadas y demanda cambios urgentes en el sistema educativo, ya que se menciona que no sólo falta pertinencia, vinculación, sino que debe darse una relación de sumisión de los sistemas educativos frente a los mercados laborales, dándoles, ofertándoles sólo aquello que ellos necesitan y que manifiestan explícitamente. Asimismo, se menciona en los documentos que existe un problema no sólo cuantitativo de educación (espacios y oferta), sino también de una inadecuada dirección de la formación que la identifican como más grave que la deficiencia cuantitativa, porque significa desperdicio de los escasos recursos.

Esta relación educación-mercado laboral, mejor dicho, mercado laboral⇒educación demanda también nuevas formas de normalización, en donde se le dote al trabajador de certificados de competencias, o *competencias certificadas* que le permitan sobrevivir en un mundo

extremadamente competitivo, altamente cambiante y con una constante movilidad. Según se comenta, se hace necesario dotar a los trabajadores de certificados que avalen sus habilidades y conocimientos por medio de evaluaciones de desempeño laboral. Se menciona también que es necesario imponer medidas de control de calidad en los programas de capacitación, mejorar la graduación de los estudiantes, y por lo tanto, redefinir la perspectiva de la educación técnica.

En este sentido se comenta que:

*“La Unión Europea se plantea decididamente la necesidad de llegar a una mayor concertación de los medios de construcción y reconocimiento de las competencias profesionales entre los países miembros, habida cuenta de las aspiraciones de libre circulación del factor trabajo a través de las fronteras nacionales. Este interés es también relevante para los nuevos grupos de cooperación económica y de intercambio comercial en diversas regiones del mundo, tales como NAFTA, MERCOSUR, APEC, ASEAN, etc.” (DUCCI; 1997:25)*

Podríamos inferir que la combinación que se está dando actualmente entre globalización, competitividad, movilidad, nuevas tecnologías, innovaciones constantes, está demandando nuevas formas de reconocer, certificar, acreditar, legitimar los conocimientos de los trabajadores o futuros trabajadores con cobertura nacional e internacional. Y esto demanda según comenta ARGÜELLES:

*“...buscar modelos educativos que amplíen la cobertura de la demanda, eleven la calidad del servicio, incrementen la pertinencia de los programas, y generar esquemas flexibles y permanentes de capacitación, que aumenten las posibilidades de los trabajadores para acceder a empleos más productivos. (1997:203)*

Ante estas necesidades anteriormente expuestas, diferentes organismos e instituciones pretenden dar respuesta, enfocándose en la idea de generar sistemas de certificación por competencias, modelos educativos basados en normas de competencia para la capacitación y educación tecnológica, consejos certificadores, etc. A este enfoque se le denomina en general, aunque cada país lo visualiza de diferente manera, como Competencias Laborales. A continuación presento un resumen de estas propuestas, intentando no presentar lo específico de cada país o institución, sino los elementos y orientaciones comunes de este enfoque. El objetivo que se pretende es dotar al lector de elementos discursivos para que identifique de dónde surge la propuesta innovadora del CUCS, por qué fue difícil adecuarla al contexto, por qué surgen resistencias de los docentes, y algunos otros análisis que se presentarán posteriormente.

#### **4.4.3 El Discurso Orientador del DOIINST: una propuesta dirigida a la educación tecnológica y a la capacitación.**

El Discurso Orientador del Discurso Oficial Interno Instituyente se caracteriza principalmente porque es un discurso que se elaboró pensando en la educación tecnológica y en la capacitación, lo cual pone en evidencia la necesidad del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de adecuar este discurso a las necesidades específicas de las Universidades y en concreto de este Centro Universitario. Es por lo anteriormente mencionado que surge la necesidad de especificar en qué consiste la propuesta de este Discurso Orientador, denominado por *Competencias Laborales*, y cómo se trasladó al Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

En un primer momento surge la pregunta, ¿qué se entiende por Competencia Laboral desde los documentos que fungieron como referentes a la Comisión Base del Programa de Desarrollo Curricular?. En este sentido, es importante hacer notar, que no existe un consenso en cuanto al concepto de Competencia Laboral, ya que se parte desde la concepción de competencia laboral como un movimiento innovador para administrar y regular el mercado de trabajo, hasta concebirlo como un elemento que permite evidenciar el desempeño de la fuerza laboral. Es por esta variedad de definiciones que presentamos algunas:

*“La competencia laboral debe interpretarse como un movimiento que pretende ser una respuesta innovadora para administrar y regular el mercado de trabajo interno y externo de la empresa, ante las transformaciones del mundo de la producción que en la actualidad se están presentando. “ (MERTENS; 1996:85)*

En otros casos, la Competencia Laboral se identifica como la capacidad productiva de un individuo que se mide en términos de desempeño y que sirve para vincular la educación y la formación con el sector productivo. Es decir, la competencia también aparece como la portadora de información sobre el capital intelectual de los individuos. En este caso se comenta:

*“Por competencia se entiende la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos del desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades o destrezas en abstracto; es decir, la competencia es la integración entre el “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser”. Esta integración permite vincular la educación y la formación con el empleo y el aparato productivo, generando señales claras sobre la pertinencia, calidad y flexibilidad que se requieren en el mercado del trabajo”.... “La competencia proporciona información sobre el capital intelectual de los individuos, asegura si realmente éstos cumplen con el estándar de calidad establecido y determina el nivel de desempeño de la fuerza de trabajo”. (IBARRA; 1999: 11)*

Como se puede observar, no existe claridad ni consenso de lo que se define como Competencias Laborales y normas de competencia laboral, es

más, en algunos casos se confunde hasta con instancias de formación y capacitación. En ciertos documentos se explicita que las competencias laborales son instancias de cooperación entre empresas para ir definiendo los elementos en común que el mercado requiere en materia de formación profesional. En otros documentos se presenta la competencia laboral como una construcción social de aprendizajes, veamos:

*“La competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también –y en gran medida- mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo”  
(DUCCI; 1997:20)*

Después de intentar identificar elementos comunes entre estas definiciones, nos encontramos, siguiendo a MALPICA (1996), que hay dos características que de una u otra manera se encuentran implícitas en cualquier definición de competencia laboral, por un lado, el que se centra en el desempeño laboral y recupera condiciones concretas de la situación en que dicho desempeño es relevante, y por otro lado, favorece el desarrollo de niveles mayores de autonomía de los individuos al contar con certificados que avalen el dominio de ciertas competencias laborales.

Como se comenta en el apartado anterior, *Necesidades a satisfacer desde el Modelo de Competencias Laborales*, la propuesta de Competencia

Laboral surge para dar respuesta a diferentes necesidades relacionadas principalmente con el mercado laboral y la desvinculación entre la educación y el sector productivo en un mundo globalizado. Señalan que existe una situación preocupante de desempleo, subempleo y precarización del empleo aunado a fuertes cambios en el mercado laboral. El fenómeno de la globalización y las nuevas tecnologías, sumado a la falta de una respuesta oportuna desde los sistemas educativos, fungen como principales preocupaciones para los teóricos que avalan las Competencias Laborales.

El concepto de Competencia Laboral varía considerablemente, sin embargo, en la mayoría de los documentos se hace referencia a que surge como respuesta precisamente a los cambios en el mercado laboral, principalmente propiciados por la globalización y las nuevas tecnologías. La forma de dar respuesta a estas problemáticas varía, pero en la mayoría de los casos la problemática o necesidades a resolver se identifican como las mismas. Se habla de que vivimos un mundo más competitivo en donde los trabajadores deben de tener una mayor capacidad de adaptabilidad para enfrentar las constantes innovaciones de los lugares de trabajo. La contingencia crece en el ámbito laboral y demanda trabajadores cada vez más capacitados, con una mayor participación. En este sentido se observa que las competencias surgen como una vía de respuesta a la necesidad de un perfil de trabajador más cualificado.

En resumen, nos encontramos que existen diversas maneras de conceptualizar las Competencias Laborales, sin embargo, parece que su punto de partida es el mismo, la educación tecnológica y la capacitación y su vinculación con el mercado laboral. Esta preocupación pretende ser resuelta desde las Competencias Laborales, haciendo referencia principalmente a la necesidad normalizar, de regularizar la formación tecnológica y la capacitación, elaborando normas de competencia que permitan certificar el desempeño laboral de los trabajadores. Con otras palabras, las Competencias Laborales pretenden ser la respuesta a esa necesidad de vinculación entre el mercado laboral y la formación tecnológica y la capacitación, principalmente generando normas de competencia que permitan certificar y legitimar socialmente el desempeño laboral de los trabajadores. Ante la creciente movilidad laboral y las nuevas demandas del mercado laboral, se propone un sistema de formación y certificación del desempeño laboral que legitime el desempeño del trabajador, ya sea que se haya obtenido en una institución educativa o en el lugar de trabajo. El trabajador contará con certificados que socialmente avalen su desempeño laboral. Es importante señalar que se buscan otros espacios para legitimar y certificar el desempeño laboral, no los que ya existen.

Esta búsqueda de vinculación entre el mercado laboral y la educación tecnológica y la capacitación no es una relación dialéctica, sino que se hace mucho hincapié en que se partirá, y esto es importante de señalar, desde la

demanda que se tenga en el mercado laboral para estructurar la formación de recursos humanos, es decir, es una relación unidireccional, lo que bien sabemos, puede traer consecuencias inmensurables.

La dificultad para identificar qué se entiende por Competencia Laboral se refleja en la forma en que se realiza la Innovación en el Centro Universitario, ya que no existe un punto de partida claro y, por lo tanto, se tiene que redefinir esta propuesta orientadora en un discurso coherente para construirla como Discurso Orientador Interno Instituyente, más adelante iremos viendo este proceso.

Ante esta falta de consenso, como es evidente, es difícil hablar de las características de las Competencias Laborales, ya que desde su concepto no existe claridad ni consenso, sin embargo, intentaré dar una visión general de las características de esta propuesta, pensando en que abarca desde estilos de enseñanza en el área de capacitación y formación técnica hasta la conformación de Consejos encargados de normalizar y regularizar la relación formación y capacitación con enseñanza. Esta poca claridad limita mi posibilidad de estructurar algo muy claro y conciso, es evidente.

En algunos casos las Competencias Laborales son entendidas como instancias de cooperación entre empresas y el sector productivo, en este caso el reto es dar una respuesta innovadora que permita administrar y

regular el mercado de trabajo interno y externo a la empresa. Se ubica como un sistema de competencias que tiene que incorporar las dimensiones de cambio técnico y de organización en las empresas, que tiene que dar las bases para un aprendizaje continuo, que pretende o debe dar parámetros para la capacitación, que tiene que ser de bajo costo, que debe de ser un incentivo para que los trabajadores se capaciten, que reconozca el desempeño de los trabajadores, que formen redes de intercambio entre las empresas, por mencionar las más relevantes. En este caso la competencia se identifica a partir de los resultados y/o objetivos deseados en la organización, que se derivan en tareas y esas tareas en conocimientos, habilidades y destrezas a lograr en los trabajadores.

Aquí se puede ver claramente que un sistema de Competencia Laboral pretende normalizar esa relación educación y sector productivo y, una de las principales tareas es generar *normas de competencia* que se expresan en términos de lo que se debe *saber hacer*, ya que se pretende validar el desempeño.

Quiero dejar claro que en la mayoría de los casos el generar *normas de competencia* es uno de los retos principales, tanto así que se confunde la diferencia entre Competencia Laboral y Normas de Competencia, llegando en algunos casos a utilizarse de manera indiferente.

Las normas de competencia laborales se ubican como el producto de la demanda del mercado laboral hacia los sistemas educativos y/o a los sistemas de certificación de competencias laborales. Se utilizan entonces como mecanismo de información, así como formas de normalizar la formación tecnológica y la capacitación. La norma se ve como un sistema de información entre los procesos productivos y la fuerza laboral, es decir, lo que las empresas requieren de los trabajadores. Las normas pretenden ser el mecanismo concreto de regularización entre el mercado laboral y la educación, permitiendo no sólo normalizar, sino certificar de manera objetiva el desempeño de los trabajadores. Las normas se consideran como un conjunto de estándares válidos en diferentes ambientes educativos.

Algunas de las ventajas que ven los especialistas en definir normas de Competencias Laborales son las siguientes: permite tener un sistema de información dinámico sobre lo que los procesos productivos demandan, por lo tanto, son elementos orientadores del sistema educativo, pueden ser el eje de las políticas públicas de desarrollo de recursos humanos, permiten la movilidad de la mano de obra en el mercado de trabajo, son la base de la enseñanza curricular y de los aspectos de la evaluación, por citar algunas.

Las Competencias Laborales al parecer se expresan en normas de competencias que tienen precisamente la tarea de normalizar la relación educación tecnológica y capacitación con el mercado laboral. Esta relación

entre estos dos rubros en la mayoría de los casos aparece como una relación unidireccional del mercado laboral hacia la educación, donde la educación tecnológica y la capacitación satisfacen la demanda del mercado de manera explícita y concreta a través, precisamente, de esta nueva forma de organización propuesta, las *normas de Competencia Laboral*.

Otra de las formas de entender este enfoque de Competencias Laborales, corresponde a la manera en que se relaciona el mercado laboral y la educación en este contexto de globalización y nuevas tecnologías. En este sentido se comenta que se busca formar un nuevo perfil de los recursos humanos, el cual debe de caracterizarse principalmente por su capacidad de adaptabilidad al cambio, su creatividad, la capacidad de tomar decisiones, que se forme en el lugar de trabajo para que ponga en práctica sus conocimientos y habilidades, que *aprenda a aprender* a lo largo de la vida, que tenga capacidad para innovar. Principalmente se habla de tres capacidades: la de innovar, la de adaptabilidad y la de aprendizaje.

Esa búsqueda de un nuevo perfil de recursos humanos que demanda el mercado laboral, según comentan, debe ser formado en un contexto educativo diferente, principalmente estructurado desde las *normas de competencias laborales*, donde es importante tener claro que su objetivo es la preparación *para* el trabajo. Las características que se mencionan de esta Enseñanza Basada en Normas de Competencia (EBNC) principalmente son

las siguientes: se busca pasar de un currículo rígido a uno flexible, que se base en la resolución de problemas como método didáctico, que utilice simuladores en los casos en que sea imposible realizar prácticas en el lugar de trabajo, que utilice métodos activos de enseñanza, que sea interdisciplinaria, que parta precisamente de la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades, que se estructure en base a las normas de competencia laboral establecidas, el *aprender a aprender* toda la vida aparece como una directriz importante, que se forme para la sustentabilidad ambiental, que se lleve a cabo en base a una formación individualizada, orientada a la solución de problemas, en un ambiente de aprendizaje abierto y al propio ritmo, con una didáctica autogestiva, buscando aprendizajes significativos y con la utilización de medios tecnológicos, principalmente.

En cuanto a la organización se habla de un sistema flexible, un esquema modular y a distancia, vinculado fuertemente a las demandas del mercado laboral, en donde los tiempos de los módulos no dependerán del calendario escolar sino del desarrollo de las competencias, donde se hará la evaluación del desempeño basada en las normas de competencia, que se vaya haciendo autofinanciable, se evaluarán interna y externamente los proyectos. En algunos casos se habla de una definición de normas por parte de varios sectores, sin embargo, en la mayoría de los casos se habla de una definición de las normas desde el sector productivo, ésta es precisamente

una de las más claras manifestaciones del paso de un modelo educativo basado en la oferta a un modelo basado en la demanda del mercado laboral.

Este enfoque de Competencias Laborales, en resumen, se caracteriza por su búsqueda de respuesta unidireccional a las demandas del mercado laboral en un contexto de globalización y nuevas tecnologías. Se propone generar normas de competencia laboral que certifiquen y legitimen socialmente el desempeño laboral de los trabajadores, sin importar dónde se haya adquirido, para enfrentar un mundo caracterizado por el desempleo, la movilidad y la competitividad. La propuesta educativa es generar un modelo flexible, basado precisamente en las normas de competencia establecidas como parámetro, que den respuesta a las necesidades explícitas del sector productivo, donde el interesado *aprenda a aprender* durante toda la vida, que se estructure por módulos y que se certifique el desempeño laboral, principalmente.

Este esquema, modelo y/o enfoque de Competencias Laborales resulta difícil de caracterizar por su multiplicidad de concepciones, y esta dificultad se ve claramente manifiesta en la propuesta que elabora el Centro Universitario de Ciencias de la Salud, que nombra su DOIINST como: transformación en base a Competencias Profesionales Integradas. Esta adecuación resulta difícil principalmente porque no existe una claridad en el modelo y porque los contextos de aplicación no son los mismos (educación

tecnológica y capacitación y educación superior en el área de salud). Pero considero que principalmente la dificultad está en la falta de claridad discursiva como propuesta de innovación educativa y su falta de similitud, ya que es más una propuesta de normalización y regulación de la formación tecnológica y capacitación que una propuesta de diseño curricular.

#### **4.4.4 Relaciones de poder discursivas internas en el Discurso**

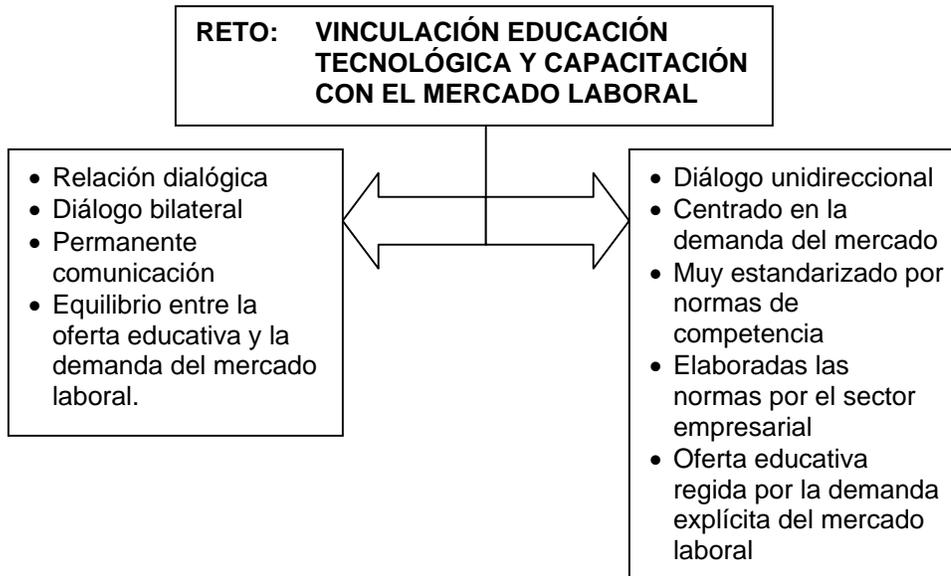
##### **Orientador del DOIINST.**

En el Discurso Orientador del DOIINST del Centro Universitario de Ciencias de la Salud he identificado diferentes formas de dar respuesta a los principales retos y cómo estas formas manifiestan relaciones de poder discursivas que coexisten dentro del mismo discurso. El objetivo de presentarlas es evidenciar que un discurso está conformado, principalmente en nuestro tiempo, por una serie de paradojas y relaciones de poder que intentan dar respuesta a una serie de necesidades.

Sabiendo que nuestro principal interés no es analizar a profundidad este discurso, presentaré sólo algunos ejemplos de estas fuerzas discursivas que considero nos serán de utilidad para la parte interpretativa, en donde trabajaré los diferentes discursos en relación a la identidad docente. Por el momento, considero que este espacio nos puede servir para ver con claridad las fuerzas discursivas internas que coexisten en todo discurso. Estas

fuerzas, como veremos más adelante, demandan tomar una cierta postura, principalmente en el caso del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, para vislumbrar hacia dónde pretenden inclinar su propuesta educativa, ya que en un mismo discurso coexisten diversas formas y posturas discursivas. Ante esto, sabemos también que en el discurso del PDC nos encontraremos contradicciones, paradojas y relaciones de poder discursivas al interior del Discurso Oficial Interno Instituyente.

Como ya he mencionado reiteradamente, uno de los principales retos al que pretende dar respuesta el enfoque de Competencias Laborales es la vinculación entre el mercado laboral y la educación tecnológica y la capacitación. La manera de dar respuesta a este reto varía entre autores e instituciones, sin embargo, el reto es el mismo. Las relaciones internas de poder las identificamos claramente como esas fuerzas discursivas que tiran a diferentes sentidos paradójicos pero buscando la solución del mismo reto. En el caso de la vinculación con el mercado laboral, una fuerza jala a un diálogo permanente bilateral entre los sistemas educativos y los sectores productivos, y la otra fuerza discursiva empuja a una relación unidireccional en donde la educación recibe de manera pasiva las demandas del sector productivo. Veámoslo de forma gráfica:



Como podemos observar se manifiestan dos formas discursivas opuestas dentro de un mismo discurso, donde cada una de ellas jala al otro extremo. Estas tensiones discursivas coexisten dentro del Discurso de Competencias Laborales, presentándose contradicciones discursivas que ponen de manifiesto la existencia de los dos discursos en tensión. Ciertamente la forma de dar respuesta al reto de vinculación educación-mercado laboral no es sencilla, y esa complejidad se hace evidente en estas relaciones de poder discursivas.

Este reto de mayor vinculación entre la educación y el mercado laboral pretende solucionar problemas complejos como el desempleo, subempleo y precarización del empleo, pretende dotar a los trabajadores de elementos que les permitan afrontar un mundo altamente competitivo, con una alta

movilización y con criterios de calificación muy altos. Las preguntas que surgen de esta relación de poder son: ¿quién determina cuáles son las características que tiene que tener un trabajador?, ¿quién determina cuáles deben de ser los conocimientos de un cierto perfil de empleado?, ¿la educación tecnológica y la capacitación tienen que responder de manera sumisa y acrítica las demandas del mercado laboral?, ¿la educación se tiene que concentrar solamente en los requerimientos explícitos del mercado?, ¿cómo lograr una vinculación efectiva que mejore las necesidades de empleo, movilización y competitividad?.

Discursivamente esta vinculación se manifiesta de diferentes maneras, en algunos casos se carga mucho al lado derecho y en otras ocasiones en menor proporción al lado izquierdo del gráfico, mostrando variaciones intermedias también en esta relación de poder. En algunos casos se pretende un equilibrio, pero siempre con las tensiones que esto trae consigo. Veamos algunos ejemplos:

*“Idealmente, la mayoría de los programas no deberían repetirse, sino que deberían consistir en respuestas específicas en función de la demanda expresada por las empresas” (MERTENS;1996:36)*

Veamos una observación a esta relación de poder:

*“Los educadores tiene razón al objetar el hecho de que, en educación, las tecnologías de medición (normas de competencia) se conviertan en fines en sí mismas”.*

*(HAGER;BECKETT;1996:313)*

Lo que es importante señalar en estas tensiones discursivas es que el reto es el mismo, sin embargo, la manera de identificarlo, especificarlo, nombrarlo y dar respuesta es distinta, tan distinta, que podemos hablar de visiones en muchos sentidos opuestas dentro de un mismo discurso, que ubican la forma de dar respuesta de muy diversas maneras. Las implicaciones de las distintas posturas, como podemos intuir, son también radicalmente distintas y vale la pena por eso identificar: ¿cómo nombran el reto o necesidad?, ¿cómo lo describen?, ¿desde dónde lo conceptualizan?, ¿hacia dónde dirigen la acción de respuesta?, ¿cómo elaboran discursivamente su forma ideal de dar respuesta a ese reto social?. No es suficiente con identificar un discurso que pretenda dar respuesta a una necesidad, es necesario analizarlo a profundidad y decidir a conciencia si es desde ahí donde nos queremos mover para dar respuesta a ese reto.

El identificar estas relaciones de poder en el Discurso Orientador del DOIINST del Centro Universitario de Ciencias de la Salud tiene la finalidad de evidenciar que es un discurso complejo, que es necesario trabajarlo a profundidad y sobre todo distinguir que fue creado para satisfacer necesidades y demandas de un sector determinado y que esto provoca que

tenga una orientación muy especializada a esa área. Por otro lado, este discurso fue elaborado o es elaborado principalmente por Organismos Internacionales, como es la Organización Internacional del Trabajo y que está respaldada como propuesta por el Banco Mundial, lo que sabemos, tiene ya una dirección. Vale la pena por lo tanto señalar nuevamente que la importación de este discurso fue riesgosa, ya que no es un discurso que haya sido elaborado para las demandas generales del CUCS ni para la educación superior en general; posiblemente cubre algunas, pero no es un discurso innovador que surja desde las necesidades y fuerzas internas de este nivel educativo ni de esta institución, esto lo veremos a detalle más adelante.

Asimismo, otro de los retos que se identifican claramente en este discurso y que manifiestan relaciones de poder discursivas es: la tensión entre lo global y lo local, entre lo universal y lo individual, entre las normas generales y las normas específicas. En este discurso es importante este reto, ya que las Competencias Laborales básicamente buscan normalizar, regular, estandarizar, medir y evaluar la capacitación y el desempeño laboral. Recordemos que en la sección dedicada a las necesidades era evidente la constante preocupación, señalada también por el Banco Mundial, de mejorar la calidad, pertinencia y eficacia de la educación tecnológica y de la capacitación, ya que se mostraba una desregularización de las mismas. Es decir, se menciona constantemente en los documentos revisados sobre

competencias laborales, que es necesario elaborar normas de Competencia Laboral que funjan como indicadores de los perfiles de obrero que requieren las empresas, que permitan evaluar clara, precisa y objetivamente el desempeño, que sirvan para que los obreros cuenten con certificados de normas de competencia laboral reconocidos mundialmente y localmente, por mencionar algunos.

El proceso de normalización permite ver que elaborar las normas requiere pensar: ¿desde dónde?, ¿cómo?, ¿con qué nivel de generalidad?, ¿quién las determina?, ¿para qué tipo de trabajadores?, ¿iguales para países desarrollados que subdesarrollados?, ¿para cubrir las necesidades del país, del mundo, de la región y/o de la empresa?. Esta serie de cuestionamientos que surgen en el proceso de elaboración de las normas de competencia aparece como otra manifestación clara de tensión discursiva, en este caso entre lo global y lo local, lo universal y lo individual, lo general y lo específico. Veamos algunas citas:

*“El estándar es la base del concepto de competencia, ya que constituye el elemento de referencia y de comparación para evaluar lo que el trabajador es capaz de hacer. La norma es un conjunto de estándares válidos en diferentes ambientes productivos”. (MERTENS; 1997:34)*

Veamos otra postura:

*“El desafío del movimiento de la competencia laboral es dar respuesta a la necesidad de identificar y construir nuevos ámbitos de saberes, bajo un enfoque que permita la adaptación a las nuevas circunstancias que van apareciendo. Exigencia que puede parecer ambivalente: crear normas acerca de saberes que se modifican en el tiempo”. (MERTENS; 1996:85)*

En estas citas se ve claramente una búsqueda por encontrar una norma que sea válida y útil para diferentes contextos y tiempos, sabiendo la dificultad que esto implica, sobre todo en un mundo global que demanda también dar respuesta a lo local.

Podemos identificar otra tensión discursiva, aquella que tiene que ver con la tensión entre la estabilidad y el cambio, la diversidad y la estandarización. Que también se manifiesta constantemente en los documentos y que no queda resuelta en ellos de manera que desaparezca esta tensión o relación de poder discursiva, por el contrario, se buscan mecanismos, en algunos casos, para equilibrarla, pero aparece como una constante. Otra tensión, que no se trabajará a detalle pero que considero importante evidenciarla, es aquella que se da entre la teoría y la práctica. En este sentido, el discurso de Competencias Laborales aboga más por una educación que lleve hacia el *saber hacer* y no al saber teórico, aspecto peligroso cuando pensamos en la importación de este discurso de corte tecnológico a un Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

Veamos algunas de las diferentes propuestas o tipos de competencia:

#### DIFERENCIAS DE NORMAS ENTRE TIPOS DE COMPETENCIA

| <b>Funcional tipo NVQ</b>  | <b>Conductista</b>   | <b>Constructivista</b>   |
|--|--|--|
| Normas de rendimiento desarrolladas y convenidas por la industria  | Grupos de competencia Desarrollados por investigación que usan excelentes ejecutores | Competencias desarrolladas por Procesos de Aprendizaje ante Disfunciones y que incluye a la población menos competente |
| Normas basadas en resultados (referencia a criterio)               | Normas orientadas a resultados (validadas por criterio)                              | Normas Construidas a partir de Resultados de Aprendizaje   |
| Normas de Competencia Ocupacional (rendimiento real en el trabajo) | Proceso Educativo (desarrollo de competencia)  | Proceso de Aprendizaje por Alternancia en Planta   |
| Marca Fija Convenida Sectorialmente de Rendimientos Competente     | Especificaciones de Rendimiento Superior Definido por Investigación Educativa        | Especificaciones Definidas por los Alcances Logrados en Planta por los Trabajadores                                    |
| Producto: competencias duras                                       | Producto: competencias blandas   | Producto: competencias contextuales  |

Este espacio no pretende agotar el tema de las Competencias Laborales pero sí analizarlo en la medida en que nos sea de utilidad para evidenciar el origen del Discurso Oficial Interno Instituyente. El análisis a profundidad de este discurso valdría la pena trabajarlo desde otra investigación, de manera exclusiva, ya que nos daría elementos importantes para el sector de la capacitación y educación tecnológica concretamente, y elementos también para las Universidades que decidan tomar este modelo como orientación para sus procesos de innovación. Espero que este análisis despierte el interés para elaborar posteriores investigaciones sobre este

discurso. Veamos a continuación cómo el Programa de Desarrollo Curricular concreta su discurso a partir del enfoque de Competencias Laborales.

#### **4.4.5 Del enfoque de Competencias Laborales al modelo de Competencias Profesionales Integradas del CUCS.**

Como se ha venido refiriendo, el discurso que fungió como orientador del Discurso Oficial Interno Instituyente del CUCS fue el discurso de Competencias Laborales. Este discurso ha sido cuestionado por diferentes críticos, precisamente desde las relaciones de poder que se identificaron en este análisis, es decir, las críticas elaboradas apuntan hacia la complejidad entre lo general y lo específico, lo global y lo local, la relación teoría y práctica, la relación permanencia y cambio. Estos han sido algunos de los focos principales de la crítica. También han sido foco de crítica la tendencia hacia el tecnicismo o reduccionismo, ya que las normas se establecen desde el desempeño, haciendo a un lado o subvaluando la importancia del conocimiento. Veámoslo con un poco más de detalle.

Las principales críticas que se hacen al enfoque de Competencias Laborales son las siguientes: el "Behaviorismo Encubierto", las normas como requisitos utópicos, la circularidad de las competencias, la subvaluación del conocimiento y la omisión de valores y actitudes. Ante estas críticas, la principal respuesta es otra variante discursiva que se denomina como el

Concepto Integrado de Competencia, que iremos describiendo a lo largo de este apartado.

El argumento del Behaviorismo Encubierto señala que la competencia o un conjunto de competencias se demuestran a través del desempeño, el desempeño se compara con una norma preestablecida, y las aptitudes o el conocimiento, si es que se pretenden evaluar, sólo se infieren a partir del desempeño. Se habla de una circularidad en el modelo o enfoque de competencia ya que se define la competencia en función de la competencia, se guía el aprendizaje en base a esa competencia y se evalúa desde la misma. El tecnicismo del modelo refuerza, según comentan los críticos, la distancia entre la teoría y la práctica. Como podemos observar solamente en estas críticas, el punto focal o los puntos tienen que ver con esas contradicciones, paradojas y relaciones de poder antes mencionados: por un lado la relación teoría-práctica y, por otro lado, el reto de generalidad-especificidad.

Al parecer nuevamente se ve claro que no es fácil elaborar una norma de competencia que de respuesta a un mundo global que exige también respuestas locales. Esta paradoja se manifiesta constantemente en este discurso, dando la sensación de absurdo y contradictorio porque busca generalizar respetando lo específico, pero no da claridad en cómo se puede lograr. Uno de los conceptos que pretende salvarse de estas críticas,

contradicciones, paradojas y relaciones de poder es el concepto de competencia integral-holística. Este concepto se caracteriza, según los documentos, por las siguientes bases filosóficas: integración de atributos y tareas clave, holismo y consideración de las culturas y contextos. Esta es la respuesta que se da a las principales críticas que se hicieron al modelo de competencias laborales, agregando una visión holística a las mismas. Esta visión holística o integral especifica que existen tres criterios importantes:

*“El primer criterio se deriva de nuestro argumento de que las normas de competencia implican la integración de atributos y tareas clave de un nivel adecuado de generalidad basado en la lógica del concepto de <competencia>...” “La competencia es esencialmente una relación entre las aptitudes de una persona y el desempeño satisfactorio de las tareas correspondientes. Por eso preferimos el enfoque <integrado> de las normas de competencia, así llamado, porque integra atributos y tareas clave”. (HARGER;BECKETT; 1996:291-293).*

Aquí se puede observar nuevamente la tensión o relación de poder entre lo general y lo particular, mencionado que se debe tener un nivel adecuado de generalidad. Es importante señalar que se habla de *tareas correspondientes* y esto me salta nuevamente, me hace pensar en ¿quién determina cuáles son las tareas correspondientes en un mundo que se caracteriza por su constante evolución y contingencia?. Esta pregunta nuevamente nos pone en alerta, nos muestra esa otra tensión de la que hemos hablado poco, la tensión entre la tendencia a normalizar y

estandarizar del modelo de competencia frente a un mundo altamente cambiante. Ante esto, el modelo pretende librarse de esta complejidad con el concepto de transferibilidad, pero en un contexto discursivo general que principalmente busca normalizar, estandarizar, elaborar criterios observables, fáciles de evaluar, generalizables a nivel mundial. Como vemos, fuerzas discursivas que coexisten, que están presentes en el mismo discurso, y que lo hacen aparecer como contradictorio.

La propuesta del Concepto de Competencia Integrada viene a afirmar y a querer dar respuesta a retos como la generalidad y la especificidad, argumentando el carácter integrador y holístico de la competencia entre tareas y atributos. En este sentido agregan el segundo criterio, la importancia de las distintas culturas y contextos:

*“En resumen, el nuevo profesional reconoce su propia formación cultural y contribuye a ella. Esto significa que su práctica probablemente desplegará más abiertamente una epistemología ecléctica y sensibilidad respecto de una ontología compartida. Concluiremos que este nuevo profesional tendrá su propia identidad en el lugar de trabajo –más rica y sustancia- porque relacionará la práctica individual con los fenómenos sociales y culturales en diferentes niveles y de múltiples maneras.”*  
(HAGER;BECKETT; 1996:297)

Lo que conviene evidenciar es precisamente la existencia de estas relaciones de poder internas que coexisten en el discurso y que como se

mencionó, generan una fuerte sensación de contradicción, poca claridad y simplicidad en su propuesta discursiva. Según se comenta, este enfoque de Competencia Integrada u holística viene a superar otras concepciones de competencia como se observa en el siguiente cuadro:

| <b>CRITERIOS</b>               | <b>COMPETENCIA COMO CONJUNTO DE TAREAS</b>  | <b>COMPETENCIA COMO CONJUNTO DE ATRIBUTOS</b>   | <b>CONCEPTO INGEGRADO U HOLÍSTICO DE COMPETENCIA</b>   |
|--------------------------------|---|---|--|
| <b>CONCEPTO DE COMPETENCIA</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Competencia conformada por tareas distintas, específicas e individuales</li> <li>➤ Competencias reformuladas como “el estudiante hizo X”</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Atributos esenciales para el desempeño efectivo</li> <li>➤ Competencias formuladas como “el estudiante tiene X habilidad”</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Integra atributos y tareas en una situación o contexto específico</li> <li>➤ Competencias formuladas como “El estudiante X es capaz de hacer X”</li> </ul>  |
| <b>CARACTERÍSTICAS</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se basa en la observación directa del desempeño</li> <li>➤ Se concentra en la relación entre tareas</li> <li>➤ Adecuada para desempeños poco complejos</li> <li>➤ Lista atomizada de competencias</li> <li>➤ Conocimiento inferido del desempeño</li> <li>➤ Pocas variaciones en la especificación de normas de competencia</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se concentra en el contexto en que se aplica la competencia</li> <li>➤ Supone competencias genéricas</li> </ul>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Permite la incorporación de ética y valores en las normas</li> <li>➤ Distingue el conocimiento del desempeño</li> <li>➤ Relaciona competencia, individuo y tarea</li> <li>➤ Exige diferentes evidencias y juicios basados en las evidencias</li> <li>➤ Las normas deben ser explícitas y públicas, pero pueden ser flexibles</li> </ul> |
| <b>CURRÍCULO</b>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se utiliza el análisis ocupacional para definir las tareas que se enseñarán</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Define el conocimiento del tema y las habilidades genéricas necesarias.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Define la interacción entre conocimiento, habilidades y actitudes necesarias en un contexto.<sup>5</sup></li> </ul>   |

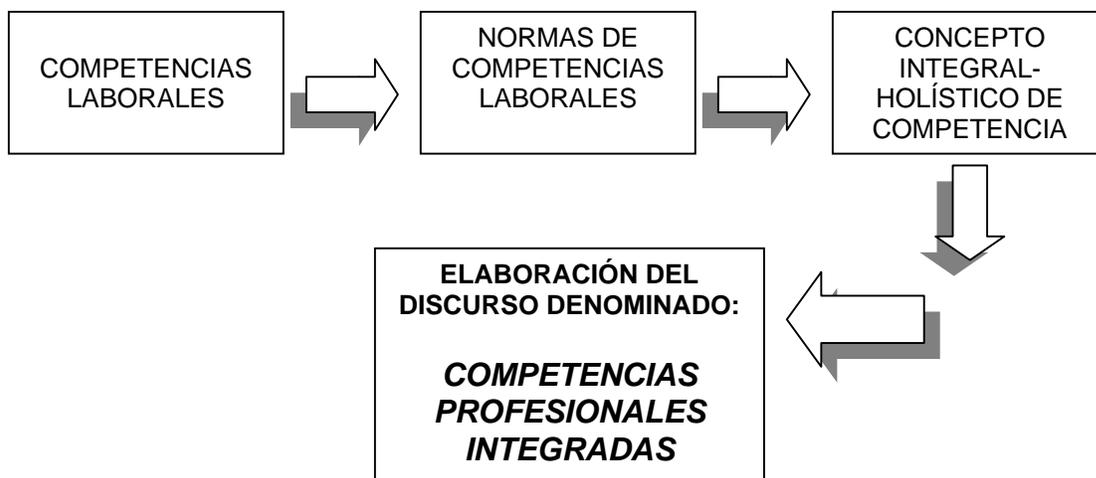
<sup>5</sup> Cuadro “Tres perspectivas de la naturaleza de la competencia”, (GONCZI; ATHANASOU; 1996:273)

Según comenta GONCZI, este método integrado de competencia vence todas las objeciones a la corriente de competencia encontradas en la literatura, ya que permite, entre otras cosas, incorporar la ética y los valores como elementos de un desempeño competente, la necesidad de una práctica reflexiva, la importancia de un contexto cultural y el hecho de que podría haber más de una forma de trabajar competentemente. (1997:163) Ciertamente se nota un avance discursivo, por lo menos al reconocer la complejidad de generar normas, la importancia de aquello que no es observable ni medible como los valores, de la importancia de la toma de decisiones, lo necesario de una práctica reflexiva y la importancia de lo contingente de la acción humana.

Esta visión holística se enfrenta a las mismas paradojas, contradicciones y relaciones de poder, tratando de lograr equilibrarlas, pero no es un asunto sencillo, lo sabemos. En el caso de las normas, se nombra el carácter evolutivo de la ocupación y la necesidad de normalizar, generalizar, regular, por lo que sigue siendo claramente visible la coexistencia de dos discursos o fuerzas que jalan a dos polos opuestos, lo específico y lo general, lo permanente y el cambio, por poner algunos ejemplos.

El Discurso Oficial Interno Instituyente del Centro Universitario de Ciencias de la Salud hace lecturas sobre esta evolución del discurso de

competencias laborales y decide nombra su discurso como: Competencias Profesionales integradas. Más adelante veremos cómo construye su discurso innovador, qué elementos lo constituyen y cómo los toma desde el Discurso Orientador. Sin embargo, ya podemos identificar que el CUCS ha cambiado el término de laboral por profesional y que adopta el nombre de integral, tratando de resolver las principales críticas al modelo inicial. Veamos gráficamente el recorrido de los documentos y del proceso de lectura del PDC:



Entre las necesidades que identifica el Discurso Oficial Interno Instituyente del CUCS, el elaborado por el PDC, se encuentran principalmente aquellas que surgen del fenómeno de globalización y del acelerado desarrollo de nuevas tecnologías. Se habla también de la presencia de políticas neoliberales que miden la calidad educativa en base a

criterios de costo-beneficio y de la inserción que logran los egresados en el mercado ocupacional, así como la evaluación en base a normas de competencia. Veamos la siguiente cita:

*“El neoliberalismo expresado en el ámbito educativo privilegia el binomio costo-beneficio en los procesos de formación de profesionales. En esta relación la calidad se mide por el impacto que se logra en la inserción en el mercado ocupacional y, por ende, en la oportunidad de empleo. Además, se enfoca a los productos, se norma por competencias y los niveles de permanencia en la formación; no se vincula a procesos ni contexto y niega la colaboración “. (PÉREZ; HUERTA; 2000a)*

Los documentos del Programa de Desarrollo Curricular del CUCS hacen referencia a que los organismos internacionales han presionado para que exista una mayor vinculación entre la educación y los sistemas productivos. Asimismo, se habla de fuertes procesos de evaluación en base a criterios de costo-beneficio, los cuales se han ido vinculando a esquemas de financiamiento de parte del Estado hacia las instituciones de educación superior. Al hablar también de la política de modernización de la educación superior, tanto desde la Secretaría de Educación Pública como de la ANUIES, se comenta que se está presionando para que las universidades diversifiquen sus fuentes de financiamiento, mediante convenios con el sector productivo, la venta de servicios y el aumento de cuotas escolares.

En cuanto a los procesos de evaluación, certificación y acreditación se comenta que se han convertido en una constante, por lo que se ha propiciado la generación de organismos paralelos para realizar estas funciones, como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA). En México, se establecen varias medidas derivadas de la redefinición del rol del Estado en el financiamiento de la Educación Superior, entre las que destacan la deshomologación salarial por medio del establecimiento de programas de estímulos, la conformación de fondos específicos sometidos a concurso entre las instituciones como el CONACyT y el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) y para el personal académico fondos como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). (PÉREZ; HUERTA; 2000<sup>a</sup>)

En cuanto a las nuevas tecnologías, se habla de cambios como la sustitución de materiales de producción y de fuentes de energía convencionales, introducción en los procesos productivos de la informática y la robótica, la implementación de nuevos métodos de gestión de procesos tanto a escala macro como micro, así como la generación de polos de desarrollo desigual, tanto en lo internacional como en lo local. Asimismo, comentan que existe un reparto injusto de la riqueza y un aumento y persistencia de la pobreza, crisis ambiental, luchas de liberación nacional y

de las etnias en las naciones, así como una pérdida del sentido de aspectos ético-normativos y de utopías posibles. Estos aspectos los ubican como relevantes y fuertes desafíos para la formación de recursos humanos y de un diseño curricular adecuado al contexto actual de globalización.

En general los documentos del PDC del CUCS, hablan de cambios provocados por la globalización y las nuevas tecnologías que demandan cambios urgentes en la Universidad. Veamos la cita del último Informe del Rector del Centro Universitario de Ciencias de la Salud:

*“Necesitamos analizar y comprender el entramado complejo que está ocurriendo. Este contexto que cambia aceleradamente exige revisar y renovar el quehacer Universitario como una actividad permanente, porque las reglas del mundo están cambiando y ya es hora de que la Universidad cambie con ellas”. (INFORME DE ACTIVIDADES DE RECTORÍA; 1999-2000)*

Se habla en estos documentos del PDC del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de necesidades apremiantes causadas por la masificación de su matrícula, una reducción concomitante del presupuesto otorgado menor a la media nacional, el detrimento de la calidad de sus servicios, de las presiones para promover una administración descentralizada y un modelo educativo flexible. A nivel global se habla de que estamos viviendo un mundo globalizado que se caracteriza por su asimetría, por la enorme brecha entre países ricos y subdesarrollados. Se habla de que las

transnacionales y el mercado tienen un papel omnímodo en la determinación de la economía nacional e internacional. Hacen referencia a los datos emitidos por el Banco Mundial y por la UNESCO respecto a esta brecha entre ricos y pobres que se amplía, comentando que según estas instituciones el 60% de la población mundial es pobre y el 30% extremadamente pobre.

Entre las necesidades también ubicadas por el CUCS, rescatadas de los documentos del Programa de Desarrollo Curricular y del último Informe del Rector de este Centro, aparecen el cambio de concepción del mundo y sus implicaciones en lo social y en la forma de vida, el debilitamiento del Estado, la acumulación de información y la posibilidad de acceder a ella desde medios tecnológicos.

Es una constante señalar que los profesionistas deben estar preparados para asumir empleos no sólo locales sino también mundiales. Nuevamente aparece esta tensión entre lo local y lo global, como una preocupación fuerte, ya que se preguntan también ¿qué tipo de profesional debemos formar?, debido a que el proceso de migración temporal y permanente exige una mayor preparación profesional cuidando este equilibrio entre lo local y lo global. El mercado de trabajo exige certificaciones constantes a los profesionistas, y hacen hincapié en que es el mercado laboral quien parece, de manera omnímoda, definir las carreras.

Este aspecto es digno de identificar, ya que comentan críticamente esta relación unidireccional entre la educación y el mercado, y al mismo tiempo eligen un Discurso Orientador que propone precisamente, en la mayoría de los documentos, una relación unidireccional.

Asimismo, se hace hincapié fuertemente desde el informe del Rector en la cuestión de la generación de ciencia y tecnología, elemento importante en una Universidad y que no se presenta dentro del Discurso Orientador. Se comenta que estamos presenciando un arrollador avance en la generación de ciencia y tecnología que también es asimétrico, ya que es difícil estar actualizados pese a los sistemas electrónicos. Existe alta concentración de generación de ciencia y tecnología en países desarrollados que se caracterizan por el abundante presupuesto invertido en estas actividades y ponen el siguiente ejemplo:

| PAÍS           | GASTO ANUAL POR ESTUDIANTE EN DÓLARES ESTADOUNIDENSES <sup>6</sup> |
|----------------|--|
| AUSTRALIA      | 10,590   |
| CANADÁ         | 11,471   |
| <b>MÉXICO</b>  | <b>5,071</b>   |
| SUECIA         | 13,168   |
| ESTADOS UNIDOS | 16,262   |

---

<sup>6</sup> Referencias estadísticas de países miembros de la OCDE

Como podemos observar se hace un señalamiento fuerte a la necesidad de un mayor financiamiento para las universidades públicas, en concreto la Universidad y Centro de este estudio, ya que ante un mundo globalizado sienten una fuerte asimetría, en muchos sentidos, con universidades de México y de otros países. Esto hace referencia a una necesidad que no es contemplada por el discurso de competencias laborales, por el Discurso Orientador.

La internacionalización de la Universidad surge como una necesidad ante la globalización, es decir, se pretende que ante un mercado laboral internacionalizado se dé respuesta con una visión internacional del quehacer educativo :

*“Este reto de internacionalizar nuestro quehacer educativo requiere integrar una perspectiva internacional al interior de todo el sistema universitario, es decir, tener siempre en mente y en la práctica de los docentes, alumnos, investigadores y administrativos que nuestra actividad tiene que trascender las fronteras regionales y nacionales. Implica que tenemos que modificar nuestro quehacer para responder de manera adecuada al entorno cambiante, asimétrico, diverso y globalizado.”*  
(INFORME DE ACTIVIDADES DE RECTORÍA;1999-2000)

Otra de las necesidades que se señalan en el Discurso Oficial Interno Instituyente del CUCS se refieren a la situación actual y futura de los procesos de salud-enfermedad en el mundo, argumentando que las

tendencias principales que tienen influencia en los procesos de salud-enfermedad son: la rápida urbanización, las enfermedades infecciosas, las enfermedades crónicas y cuestiones como el envejecimiento poblacional y la adolescencia mundial. En cuanto a tendencias demográficas, el Discurso Oficial Interno del PDC señala que para el siglo XXI se encuentran dos tendencias demográficas fundamentales en el mundo: el aumento de la esperanza de vida y el descenso de las tasas de natalidad.

Como podemos observar, las necesidades del Centro Universitario de Ciencias de la Salud guardan diferencias sustanciales en comparación con las necesidades reportadas en el Discurso Orientador de competencia laborales y estas diferencias exigen una adaptación del modelo muy especial, porque como se señaló, el Discurso Orientador parte de las necesidades de la educación tecnológica y la capacitación, no de la situación de la educación superior y concretamente de un Centro Universitario dedicado al área de salud.

Entre las fuertes demandas que se aprecian como preocupantes dentro de este Discurso son la necesidad de una flexibilización curricular en todos los Centros Universitarios de la Universidad de Guadalajara, implementar completamente el modelo departamental y el sistema de créditos, ya que según comentan, no parece, hasta ahora, efficientar el rendimiento escolar ni favorecer el aspecto interdisciplinario y

multidisciplinario. Otros de los retos que mencionan son: lograr la descentralización administrativa, obtener mayores fuentes de financiamiento, mejorar la pertinencia, calidad y eficiencia de los programas académicos, aumentar y mejorar la investigación y posgrados, una adecuación de la infraestructura y la internacionalización del Centro.

Estas necesidades manifiestas, lógicamente no pueden ser resueltas por medio exclusivamente de la innovación de los *currícula* del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, sin embargo, el Discurso de Orientador se elige como aquel discurso que puede dar respuesta a una modificación de los planes de estudio en un contexto que se caracteriza por la globalización y las nuevas tecnologías. Es importante aquí evidenciar, que el DOIINST del PDC sólo busca la modificación de los planes de estudio, su objetivo es muy concreto y para este proceso elige como Discurso Orientador el discurso de competencias laborales, cuya mirada se centra más en la relación educación-mercado laboral.

Nos encontramos frente a un proceso de adaptación de un Discurso Orientador muy complejo, ya que las necesidades, la mirada, el ámbito de transformación, y muchos otros aspectos son muy distintos. No es muy claro por qué se ubica que el enfoque de competencias dará aportes a la necesidad de transformación de los *currícula* del CUCS. Sin embargo, es uno de mis objetivos clarificar lo más explícitamente posible cómo conceptualizan

el enfoque de competencias, cómo lo adaptan a sus necesidades y cómo lo concretizan en una propuesta y discurso instituyente.

La necesidad de modificar los *currícula* de las carreras de licenciatura del CUCS, según comentan, surge de la necesidad de adaptar los programas al sistema de créditos y a la estructuración de la RED como organización de la Universidad de Guadalajara en Centros Universitarios. Es decir, el cambio de organización de Facultades a Centros y la instalación del Sistema de Créditos hacen evidente la necesidad de adaptar los programas de licenciatura a esta nueva estructura organizacional. Es uno de los retos de la RED flexibilizar la oferta educativa, por lo que posiblemente el Discurso Orientador propició interés ya que el modelo de competencias también busca modelos flexibles en la enseñanza.

Otras de las presiones para modificar los planes de estudio surge de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), los cuales evalúan las carreras de licenciatura del CUCS y hacen evidente la necesidad de analizar y modificar los *currícula*. Asimismo, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) solicita al CUCS elaborar un diagnóstico y prospectiva de los planes de estudio. Todos estos procedimientos de evaluación y de modificación de la estructura de la Universidad de Guadalajara demandan una reestructuración de los programas de estudio, por lo que se define como la necesidad y objetivo

prioritario del Discurso Oficial Interno Instituyente del Centro Universitario de la Salud de la Universidad de Guadalajara.

Los objetivos del Discurso Oficial Interno Instituyente del PDC son:

*“Revisar y analizar la situación de nuestros currícula, así como también, y en función de los resultados de los diferentes trabajos de investigación como son el seguimiento de nuestros egresados; el estudio de los mercados ocupacionales; el estudio de las políticas nacionales y estatales en materia de formación de profesionales de la salud; y el análisis de las competencias profesionales, entre otros, desarrollar los fundamentos y el marco para REESTRUCTURAR, ACTUALIZAR, MODIFICAR, U ORGANIZAR NUEVAS PROPUESTAS CURRICULARES Y OFERTAS EDUCATIVAS acordes con las demandas sociales, los avances disciplinares, los desarrollos pedagógico-didácticos y la problemática de salud enfermedad” (INFORME DE ACTIVIDADES DE RECTORÍA; 1999-2000)*

Como podemos observar en estos objetivos, aparece como relevante la relación educación-mercado laboral, manifestándose en el interés de investigar sobre el seguimiento de egresados, el análisis de los mercados ocupacionales y el análisis de las competencias profesionales. Es evidente también que se reestructurarán, actualizarán y modificarán las propuestas curriculares acorde con las demandas sociales, los avances disciplinares, los desarrollos didácticos y la problemáticas de salud-enfermedad, y no sólo desde una mirada unidireccional del mercado laboral, una diferencia considerable con el enfoque de competencias laborales.

En los documentos revisados aparece que el modelo que orienta la modificación de los *currícula* es el de competencias integradas, veámoslo textualmente:

*“El diseño de las nuevas propuestas de currícula se fundamentó en el modelo de competencias integradas, enfoque que parte, entre otras premisas, de la necesidad de centrar los procesos de formación en las necesidades de aprendizaje que el desarrollo científico-tecnológico, las características evolutivas de los mercados ocupacionales y las necesidades sociales demandan al futuro profesional. La competencia integrada contempla no sólo el desarrollo de capacidades, habilidades y/o conductas como producto de la enseñanza-aprendizaje, sino que las enmarca en un contexto de valores y actitudes que también explícita o implícitamente la institución forma en sus estudiantes.”*  
(SEGUNDO INFORME DE LA RECTORÍA; 1999-2000: 24)

Aquí podemos observar claramente que no se habla de normas de competencia, que se precisa que será desde una visión integrada del concepto de competencias, que abarcará no sólo las demandas de las empresas, sino que centrará sus procesos de formación en las necesidades de aprendizaje que el desarrollo científico-tecnológico demanda, así como de las características de los mercados ocupacionales en general y no sólo la empresa, y en base a las necesidades sociales. Como podemos ver existe una diferencia abismal con el enfoque de competencias laborales en cuanto a sus propósitos, ya que el enfoque de competencias laborales pretende normalizar la educación tecnológica y la capacitación y elaborar los

programas en base a estas normas, asimismo, pretende dar una respuesta unidireccional a las demandas del mercado laboral, concretamente al sector productivo.

Es por esto que resulta interesante identificar cómo se hace la adaptación del modelo de *competencias laborales* al modelo de *competencias profesionales integradas*, cómo resuelven este cambio discursivo guardando elementos o no del Discurso Orientador. Y es que el principal interés surge porque en el proceso de elaboración de los *currícula* los docentes manifestaron constantemente sus dudas referentes al modelo de competencias, no había claridad discursiva en cuanto a cómo elaborar los programas desde esta perspectiva y eso generó mucho descontrol de parte de este colectivo.

Tengo que confesar, antes de iniciar la descripción del enfoque o modelo de competencias profesionales integradas, que no existe una claridad en los documentos para realizar este trabajo, que precisamente una de las características y críticas a este adaptación del modelo de competencias es que no existe claridad en cómo se pretende que este modelo oriente la elaboración de los nuevos *currícula*. Sin embargo, intentaré perfilar de la mejor manera esta amalgama de ideas.

Empezaré por explicitar que el DOINST reconoce que no existe un concepto de competencia claro, sino aproximaciones a su definición y elementos constitutivos que desde el Discurso del PDC se especifican, veamos:

*"No existe una definición de competencia, el concepto ha tenido diversas aproximaciones a su definición...se puede observar que no existe una sola concepción sobre lo que son las competencias ni sus diferentes ámbitos, pero sí existe un reconocimiento de que existen elementos constitutivos que caracterizan a las competencias, entre ellas se destacan: conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes y transferencia".*  
(REYNAGA;1999:2-3)

Es de esta manera como resuelven la poca claridad en el concepto de competencia, por lo que dentro de este contexto discursivo del PDC, las competencias estarán conformadas por conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes y transferencia. Recordemos que el concepto de transferencia surge como respuesta a la limitante de las normas de competencia frente a un mundo que se caracteriza por los cambios acelerados y su amplia contingencia, por lo que se hace manifiesto el reto de la relación entre lo global y lo local, lo general y lo específico.

En cuanto al concepto de competencia profesional integrada, se define como la capacidad de cada individuo para la toma de decisiones en la práctica profesional bajo diversos contextos y condiciones. Se comenta que

se busca que la formación de los futuros profesionistas en el área de la salud sea integral y les provea de saberes teóricos, prácticos, técnicos, metodológicos y formativos más adecuados y congruentes con la realidad, refiriéndose a contextos y culturas particulares que el egresado debe de tomar en cuenta para el mejor desempeño de su práctica profesional. Se puede ver claramente la contradicción o dificultad de dar una respuesta discursiva nuevamente al reto entre lo global y lo particular, entre los contextos específicos o particulares y la diversidad a la que se enfrentarán en un mundo globalizado.

Es de llamar la atención que se hace referencia a la diferencia entre competencia laboral y competencias profesionales integradas, ya que el Discurso Innovador Oficial del CUCS se conceptualiza precisamente por su diferencia con el Discurso Orientador porque, según los documentos revisados, se especifica que:

*“Es importante señalar que, desde una perspectiva diferente, existe el concepto de competencias laborales. Este concepto se limita a la identificación y evaluación de las capacidades laborales tomando como referencia las normas de competencia establecidas por el mercado ocupacional...”*  
(PÉREZ;GARCÍA;HUERTA; 2000<sup>a</sup>: Presentación)

*“Este modelo no se refiere a las normas de competencia laboral que son reguladas por organismos nacionales e internacionales, sino más bien a los criterios de desempeño profesional que*

*estarían normados por los colegios de profesionistas o asociaciones relacionadas con desempeños laborales en ciertas áreas, o también, aquellos criterios que pudieran establecerse mediante la vinculación entre las instituciones educativas y los profesionales que realizan determinadas prácticas profesionales"*  
(HUERTA;PÉREZ;CASTELLANOS; 2000:90)

Esto confunde todavía más el análisis ya que se niega el origen del discurso, sin embargo, se basan los documentos de apoyo al Programa de Desarrollo Curricular precisamente en ese concepto y en ese Discurso Orientador. Se especifica que el concepto de competencia profesional integrada es diferente al de competencia laboral. Por lo menos queda claro que no se tiene una visión limitada sólo a la identificación y evaluación del desempeño laboral en base a normas de competencia, sino algo diferente. En la segunda cita, sin embargo, se habla de normar criterios de desempeño profesional desde los colegios de profesionistas o asociaciones relacionadas con desempeños laborales, o con los mismos profesionistas, por lo que sigue siendo confusa su postura.

Insisto en que es una propuesta discursiva poco clara, ya que no sólo se niega su origen sino que no es congruente ni claro el discurso. Por un lado se habla de la importancia de evaluar y comprobar en la práctica el cumplimiento de criterios de desempeño específicos y por el otro, de respetar la multireferencialidad de las competencias, es decir, orientar las acciones educativas en función de las características de diferentes contextos

profesionales. Se habla de una formación abierta, flexible, pero normalizada por criterios de desempeño específicos, que respeten la multireferencialidad.

Se busca en este discurso que la práctica profesional delimite la teoría necesaria, es decir, se comenta que un rasgo esencial de las competencias es la relación entre teoría y la práctica, en donde la práctica delimita la teoría necesaria. Para ver de manera gráfica las características del Discurso del PDC, veamos el siguiente cuadro:

|   |
|---|
| <b>PROPOSITOS DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS PROFESIONALES INTEGRADAS</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Buscar una formación que favorezca el desarrollo integral del hombre, haciendo posible su real incorporación a la sociedad contemporánea</li> <li>● Promover una formación de calidad, expresada en términos de competencia para resolver problemas de la realidad.</li> <li>● Articular las necesidades de formación del individuo con las necesidades del mundo del trabajo</li> <li>● Promover el desarrollo de la creatividad, la iniciativa y la capacidad para la toma de decisiones</li> <li>● Integrar la teoría y la práctica, el trabajo manual y el trabajo intelectual</li> <li>● Promover el desarrollo de competencias consideradas desde una visión holística, tanto en términos genéricos como específicos.</li> <li>● Promover cambios en lo que los individuos saben y en el uso que pueden hacer de lo que saben</li> <li>● Promover la autonomía del individuo</li> <li>● Promover la capacitación continua y alterna</li> </ul> |
| <b>CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIOS/UNIDADES DE APRENDIZAJE:</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Programas de estudio y procesos de aprendizaje más flexibles y diversificados</li> <li>● Contenidos con referencia a condiciones que operan en la realidad.</li> <li>● Contenidos relevantes y significativos</li> <li>● Elementos de la competencia: saberes teórico, práctico/técnico, metodológico y social.</li> <li>● Atributos de la competencia: habilidades, conocimientos, aptitudes, actitudes y valores</li> <li>● Los programas se articulan en referencia a la problemática identificada, a las competencias genéricas o específicas, así como a las unidades de competencia en las que se desagrega</li> <li>● Las materias o asignaturas deben cumplir una función integradora entre la teoría y la práctica</li> </ul>   |
| <b>RESPECTO A LA EVALUACIÓN</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Parte de una concepción de evaluación integral que considera elementos generales y particulares</li> <li>● Las unidades de competencia se desglosan en indicadores o criterios de desempeño</li> <li>● Los indicadores o criterios de desempeño remiten a los criterios de evaluación</li> <li>● Se modifican las prácticas de la evaluación (sin descartar algunas formas tradicionales), haciéndolas más congruentes y exigentes<sup>7</sup></li> </ul>  |

El Discurso Oficial Interno Instituyente del PDC del Centro Universitario de Ciencias de la Salud pretende fomentar una educación

<sup>7</sup> Elaboración propia basada textualmente de (HUERTA; PÉREZ; CASTELLANOS; 2000: 94)

basada en competencias profesionales integradas, dentro de un contexto educativo abierto, flexible y permanente, donde se fomente la reflexividad, la resolución de problemas, la creatividad, toma de decisiones, logrando aprendizajes significativos, desde una orientación hacia el aprendizaje durante toda la vida (propuesta de la OCDE). Es importante señalar que se busca pasar de un modelo de la enseñanza a un modelo de aprendizaje, es decir, un cambio de paradigma en donde la institución procure el aprendizaje de los alumnos como prioridad. (BARR, R.; TAGG, J.:1999)

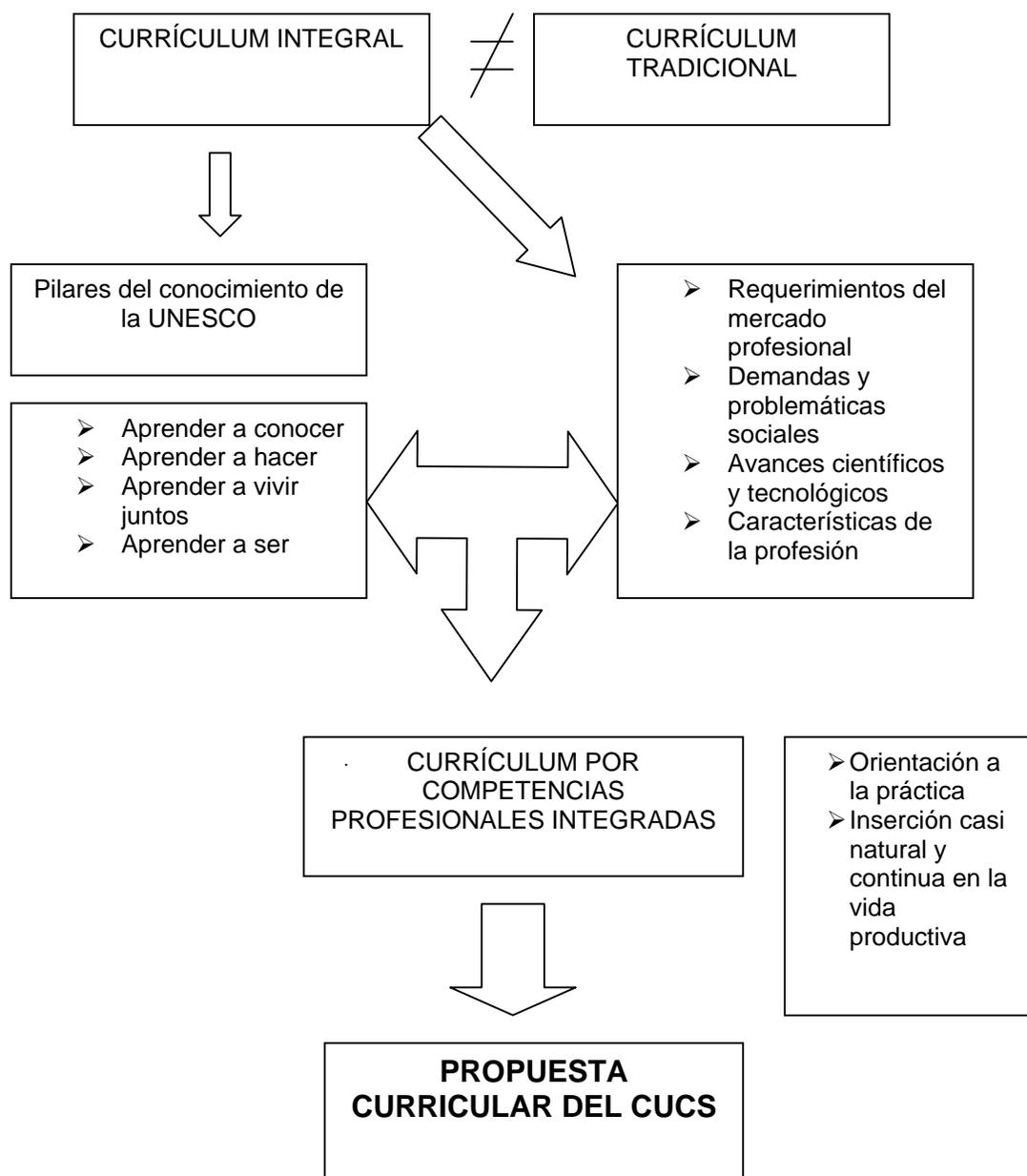
Dentro de esta lógica de cambio, se acepta y reconoce la importancia de los cuatro pilares del conocimiento pronunciados por la UNESCO: el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a ser y el aprender a convivir juntos. Estos pilares se ubican como principios básicos que deben ser el eje de la formación educativa en base a las competencias profesionales integradas.

Las competencias profesionales integradas se ubican también como un modelo que tiene una principal orientación a la práctica y que posibilita casi de forma natural y continua la inserción en la vida productiva de las personas. Habrá que ver cómo se logra esta inserción, porque en el modelo de competencias laborales se supone que se logra por los nexos fuertes entre el mercado laboral y el sector educativo precisamente en base a las

normas de competencia elaboradas por las empresas, pero aquí no es el caso.

De manera concreta, se mezclan las propuestas de las competencias profesionales integradas y los cuatro pilares de la UNESCO que aparecen en el Informe elaborado por la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Se propone que los *currícula* se conformen por competencias técnicas (aprender a hacer), por competencias cognitivas (aprender a conocer) y por competencias formativas (aprender a ser y vivir junto con los demás).

Veamos esto gráficamente:



Como podemos observar en el gráfico, la propuesta discursiva del PDC hace una clara diferenciación entre el currículum integral y el currículum

tradicional, optando por el primero, el cual se caracteriza por el reconocimiento de la propuesta de la UNESCO y por la orientación hacia las competencias profesionales integradas.

En otros documentos se señala que el currículum basado en competencias profesionales integradas no tiene como eje de formación el contenido disciplinar, sino que se realiza en base a problemas pertinentes para cada una de las distintas profesiones. Comenta REYNAGA: *"En términos epistemológicos ello implica pasar de una concepción disciplinar a otra centrada en la resolución de problemas del ejercicio profesional, lo que conlleva a una participación efectiva durante el proceso de formación con prácticas derivadas de acciones concretas"*. (1999: 7)

Podemos observar que no existe una claridad discursiva de ¿cuál es la orientación que se le pretende dar a la modificación curricular?, existen orientaciones que se pueden entresacar después de una análisis intensivo del discurso, pero que no se pueden obtener de una lectura de los documentos, sino que es necesario leer entre líneas y tratar de entresacar hacia dónde dirigen el cambio.

Los elementos positivos que yo puede evidenciar en este discurso Oficial Interno Instituyente son la intención de un trabajo más interdisciplinar entre las distintas carreras, concretamente en la estructura del Área Básica Común, la intención de cambiar de un esquema fragmentado por disciplinas

a un enfoque de resolución de problemas comunes, la intención de una mayor vinculación con el exterior, pensando en el mercado laboral, los avances científico-tecnológicos, con la evolución de la profesión y del campo, por mencionar algunos. Considero que estos elementos pasaron desapercibidos y se les puso poca atención por querer adecuar la modificación curricular a un modelo de competencias profesionales integradas, que si lo observamos con detenimiento es una estructura muy semejante a la de currículum por objetivos en cuanto a los componentes que los integran: conocimientos, habilidades y actitudes.

El interés de la investigación, sin embargo, no está en analizar y evaluar el proceso de innovación, sin embargo, quiero dejar en claro que ésta podría haber sido otra orientación de la investigación o de futuras investigaciones. El hecho de ver la modificación desde los docentes nos dará elementos importantes a considerar, sobre todo, porque permitirá ver cómo reciben los docentes el DOIINST, cuáles son sus apreciaciones, qué elementos consideran atractivos de esta propuesta, etc.

Veamos a continuación cuáles son las características que propone el DOIINST para el perfil de docente dentro de esta lógica de competencias profesionales integradas.

#### **4.4.6 Perfil docente pretendido desde el Discurso Oficial Interno**

##### **Instituyente.**

El Discurso Oficial Interno Instituyente (DOIINST), desgraciadamente, no explicita de manera abundante y clara cuál será el rol que deberá realizar el docente en esta nueva propuesta educativa. Y además considero importante diferenciar en este segmento aquello que corresponde al Discurso Orientador y lo que propiamente corresponde al Discurso Oficial Interno Instituyente elaborado por el Programa de Desarrollo Curricular, con la finalidad de evidenciar las influencias de uno sobre otro y los elementos que son distintos entre ambas.

A pesar de la importancia que tiene este espacio para esta investigación, se cuenta con muy poco material, ya que los documentos explicitan poco ¿cuál será el perfil de docente pretendido desde este discurso innovador?, es decir, ¿cuál es la nueva identidad que se busca en el docente del CUCS?, ¿qué elementos de su hacer, pensar y sentir se pretenden mantener y cuáles se pretenden modificar?.

Desde el Discurso Orientador se perfila al docente, más como un instructor-tutor, que como la concepción tradicional de expositor. Se busca que sea altamente competente en sus disciplinas y en su capacidad de enseñar, asimismo, que se responsabilice del ambiente de aprendizaje. El

instructor-tutor debe dedicar más tiempo a observar el desempeño de los estudiantes que su propio desempeño, debe de ser evaluado más en términos del aprendizaje que logra en sus estudiantes que en términos de cómo realiza la enseñanza. Se perfila como un instructor-tutor que debe de capacitarse a lo largo de toda la vida. Se busca un docente que integre la realidad con su clase, principalmente trabajando con los alumnos en proyectos conjuntos con empresas. Recordemos que este perfil de docente corresponde a una educación tecnológica y de capacitación, donde el docente instruye en cuanto al desempeño deseable desde las empresas, como el modelo de competencias laborales lo especifica, que prepare a los estudiantes para que sean competentes en las normas especificadas, principalmente desde las empresas y de acuerdo a las demandas del mercado laboral.

El tutor-instructor se identifica como una parte indispensable para lograr calidad educativa, ya que son los que directamente trabajan con los estudiantes en su preparación para un mejor desempeño en el ambiente laboral. También se identifica la importancia de que los docentes trabajen en conjunto con los que establecen el marco de políticas necesarias para el desarrollo de sistemas y redes de enseñanza. Vale la pena señalar que no se ubica su participación en el establecimiento de las normas de competencia laborales.

El Discurso del Programa de Desarrollo Curricular, por su parte, identifica el nuevo perfil del docente dentro del modelo de competencias profesionales integradas como:

*"La función del profesor es la de ser el tutor que integra las funciones académicas y su papel es asesorar, orientar y coordinar; el estudiante, por su parte, adquiere conocimiento a través de su relación con el objeto de transformación".  
(PÉREZ;HUERTA; 2000a :16)*

Como podemos observar, también se identifica al docente como tutor dentro de proceso de enseñanza-aprendizaje, desgraciadamente no se especifica cuál será el nuevo perfil docente en este proceso de innovación. Se comenta de manera significativa la necesidad de una formación docente, ya que se ubica que gran parte del peso curricular recae justamente sobre los docentes. Se habla de que el papel del docente-tutor sigue siendo fundamental, pero ahora más como un diseñador de espacios y experiencias de aprendizaje. Se insiste en la necesidad de que el docente participe de manera continua en las acciones de formación y capacitación que le permitan desarrollar competencias similares a aquellas que se buscan formar en los alumnos.

En este sentido de formación docente y capacitación dentro del proceso de innovación del PDC, se especifica que el programa de

capacitación a docentes del CUCS dentro de este marco tiene como objetivos:

- *Contextualizar a los profesores en relación al Programa de Desarrollo Curricular del CUCS y con respecto a los nuevos planes de estudio.*
- *Promover el conocimiento y la comprensión de las principales características de una educación basada en competencias profesionales integradas.*
- *Elaborar los programas de asignatura (institucional y del alumno) por competencias profesionales integradas.*

Es evidente que se identifica en el proceso de innovación del PDC la importancia de la formación docente, sin embargo, se trabaja poco desgraciadamente en clarificar cuál será el nuevo perfil del docente pretendido desde el Discurso Oficial Interno Instituyente.

#### 4.5. El Discurso Docente (DD):

El Discurso Docente corresponde al discurso de los docentes entrevistados del Área Básica Común del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Institución de Educación Superior que fungió como estudio de caso. La finalidad del trabajo de campo era precisamente evidenciar el discurso de los docentes a través de entrevistas en profundidad para identificar elementos de su hacer, pensar y sentir. Los docentes entrevistados pertenecen a una muestra al azar y gracias a un buen *rapport o toma de contacto*, se logró un acercamiento discursivo a aspectos como su historia, sus prácticas habituales, sus necesidades, sus motivaciones, sus retos, su participación en programas de estímulos, los retos que identifican para la educación superior, por mencionar algunos. El objetivo era hacer explícitos elementos de su hacer, pensar y sentir.<sup>8</sup>

Para realizar este trabajo descriptivo y pasar al interpretativo se decidió seguir con las mismas categorías que en los discursos anteriores: antecedentes, necesidades, propuestas, perfil docente y observaciones; ya que esto permitiría hacer relaciones entre los diferentes discursos analizados en esta Investigación. En este apartado, sin embargo, se agrega un espacio especial para perfilar de manera general la muestra con la que se trabajó, lo

---

<sup>8</sup> Para profundizar sobre la metodología utilizada en el trabajo de campo, así como tener acceso al formato de la entrevista, una entrevista transcrita, elementos relevantes, etc., se puede recurrir a las partes dedicadas a la metodología y/o a los anexos de este reporte.

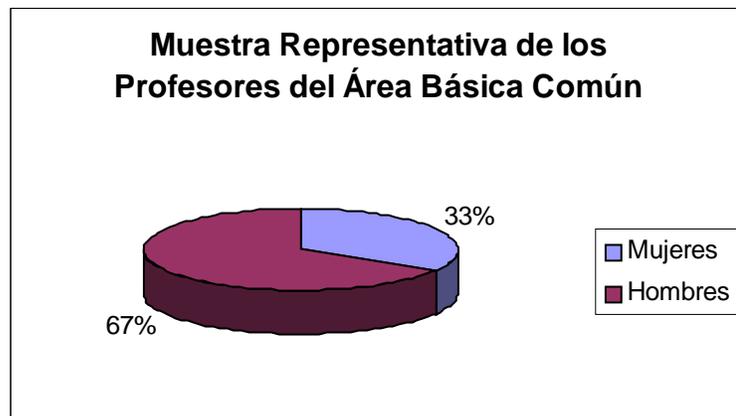
cual puede servir como antecedentes para dar una lectura más completa a este apartado y a la interpretación.

En primer lugar considero prudente presentar un cuadro donde se sistematizan y explicitan los datos generales de los docentes entrevistados, ya que existen algunos aspectos dignos de observar de manera general como son el sexo, el porcentaje de docentes dedicados exclusivamente a la docencia y aquellos que también son investigadores, la antigüedad de los docentes en promedio, su formación académica, si participan en programas de estímulos y su profesión. Veámoslo gráficamente:

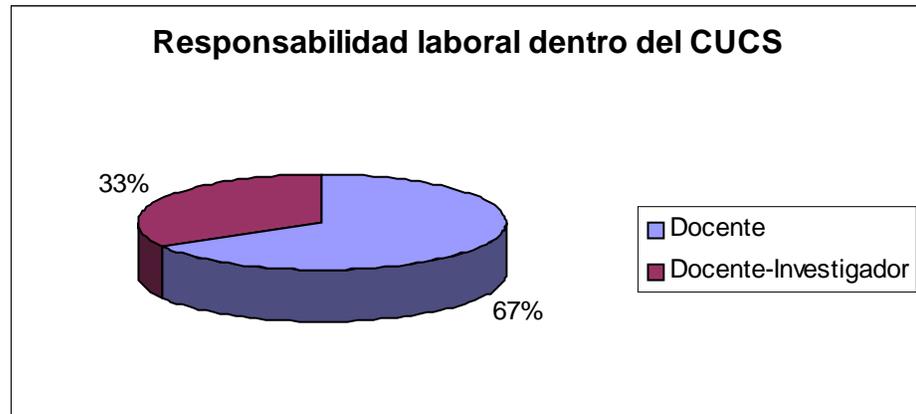
| DOCENTES DE LA MUESTRA        | ASPECTOS                                    | FRECUENCIA           |
|-------------------------------|---|----------------------|
| Sexo                          | Femenino                                    | 3                    |
|                               | Masculino                                   | 6                    |
| Docente                       |   | 6                    |
| Docente-Investigador          |   | 3                    |
| Nombramiento-categoría        | Técnico docente                             | 1                    |
|                               | Titular A medio tiempo                      | 1                    |
|                               | Profesor de Asignatura                      | 3                    |
|                               | Titular C tiempo completo                   | 1                    |
|                               | Asociado B tiempo completo                  | 1                    |
|                               | Prof. Investigador titular C                | 1                    |
|                               | Prof. Investigador Asoc. C                  | 1                    |
| Antigüedad en años            | 21, 19, 23, 17, 14, 10,17,15, 10            | Promedio:<br>16 años |
| Departamento                  | Ciencias Sociales                           | 2                    |
|                               | Fisiología                                  | 4                    |
|                               | Salud Pública                               | 1                    |
|                               | Psicología Básica                           | 2                    |
| Materia que imparte en el ABC | Bioética                                    | 1                    |
|                               | Farmacología                                | 2                    |
|                               | Salud Pública                               | 1                    |
|                               | Bioquímica                                  | 1                    |
|                               | Psicología                                  | 1                    |
|                               | Sociología                                  | 1                    |
|                               | Metodología de la Inv.                      | 1                    |
|                               | Fisiología                                  | 1                    |
|                               | Morfología                                  | -                    |
| Formación                     | Licenciatura                                | 1                    |
|                               | Especialidad                                | 2                    |
|                               | Maestría                                    | 3                    |
|                               | Doctorado                                   | 3                    |
| Participa en el PROMEP        | No  | 7                    |
|                               | Sí  | 2                    |
| Programa de Estímulos         | No  | 6                    |
|                               | Sí  | 3                    |
| Investigador del SNI          |   | 1                    |
| Profesión                     | Enfermeras                                  | 0                    |
|                               | Odontólogos                                 | 0                    |
|                               | Médicos                                     | 6                    |
|                               | Psicólogos                                  | 2                    |
|                               | Nutriólogos                                 | 0                    |
|                               | Cultura física y del Deporte                | 0                    |
|                               | Sociólogo con Doctorado en el área de salud | 1                    |

En esta gráfica se pueden observar datos que llaman por demás la atención, por un lado es importante hacer notar que existe un número mayor de docentes hombres que mujeres, que la mayoría son médicos y que tiene un promedio de 16 años de antigüedad. Estos datos irán cobrando sentido conforme avance este apartado y la interpretación, sin embargo, podemos atrevernos a perfilar que los docentes del Área Básico Común tienen un promedio de antigüedad de 16 años, son en su mayoría hombres, médicos, dedicados a la docencia dentro de la Institución, donde el porcentaje más alto cuenta con estudios de posgrado, ya sea maestría y/o doctorado.

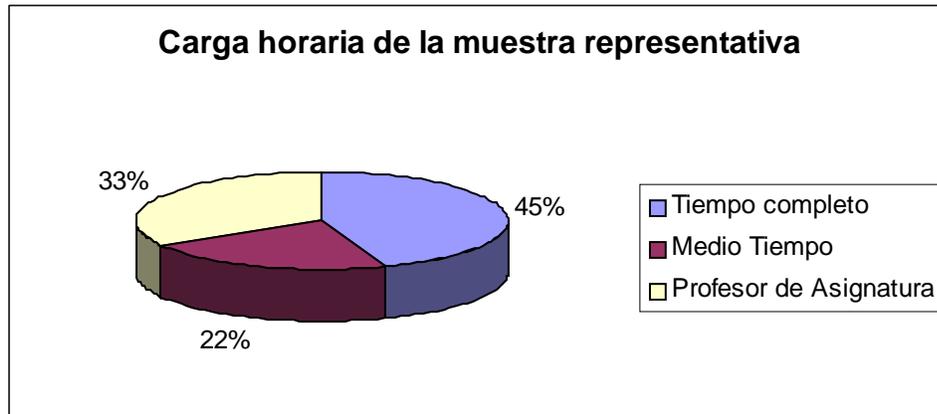
Para ver estos datos de manera concreta presento a continuación algunas gráficas que nos permiten observar datos interesantes. Primeramente vemos el porcentaje de docentes de acuerdo a su sexo:



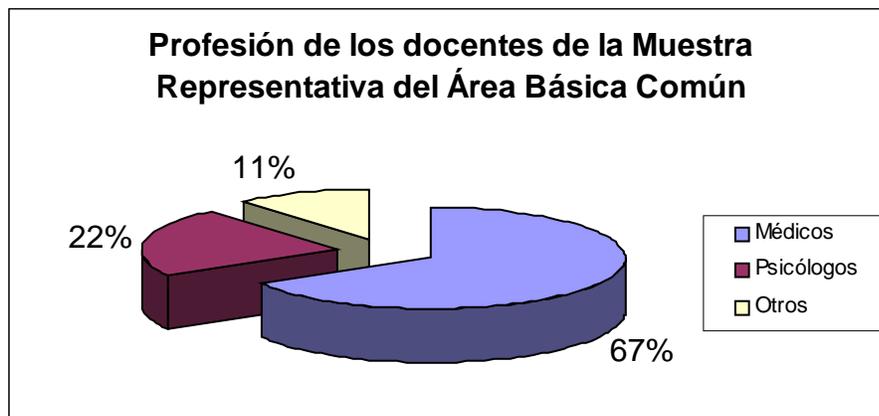
Otro factor relevante son las actividades que realizan en la IES, si se dedican exclusivamente a la docencia y/o trabajan como investigadores también, veamos:



En esta gráfica se puede observar que en el caso del Área Básica Común (ABC) del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS), la mayoría de los docentes que imparten clases se dedican exclusivamente a las tareas de docencia, dentro de la Institución, pero, ¿cuál es la carga horaria de los docentes entrevistados del ABC?. La próxima gráfica nos clarifica sobre esto:



No existe una marcada diferencia entre las cargas horarias, se cuenta con profesores que dedican tiempo completo a las actividades de docencia, siendo en su mayoría los investigadores, y existen también docentes de medio tiempo y de asignatura. Veamos ahora las profesiones que participan en el ABC del CUCS:

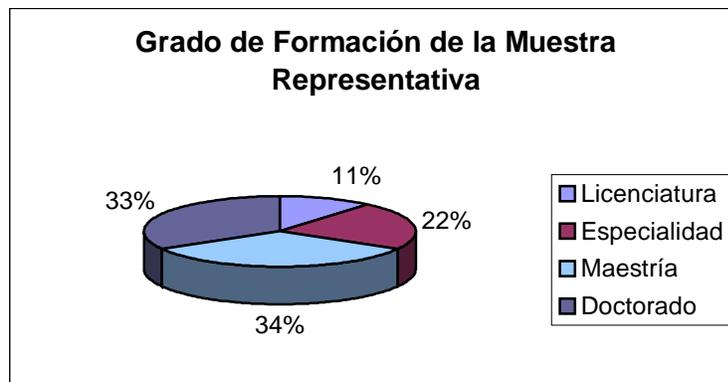


Como se comentó en un principio, la mayoría de los docentes de la muestra del Área Común Básica del Centro Universitario son médicos; participan también algunos psicólogos, que coincide que son mujeres, y un sociólogo que trabaja la materia precisamente de sociología en el ABC. Esto es relevante porque no olvidemos que en esta Institución forman parte también del cuerpo docente: enfermeras, odontólogos, nutriólogos, licenciados en educación física y del deporte. Como se expresó en el contexto, históricamente existe una fuerte presencia y poder de los médicos sobre las otras carreras, que es implícito, pero que se manifiesta en diferentes prácticas. En este caso es relevante observar que la formación básica tiene una fuerte carga hacia la perspectiva médica, solamente por el hecho de que la mayoría de los docentes son médicos, y como se expresó por varios de los docentes, todavía no se tiene la concepción de Centro, de grupos interdisciplinarios. En general, de manera consciente o inconsciente, los docentes sigue impartiendo su clase a los médicos, a pesar de que en el grupo se encuentren alumnos de otras carreras. El gran reto es ¿cómo impartir una disciplina que se había venido trabajando para Medicina por Médicos a un grupo en donde existen diferentes perfiles profesionales a formar?.

Hacer que la formación tenga una orientación más equilibrada es uno de los principales retos Institucionales y de la docencia. La orientación biopsicosocial pretendida por el discurso DOIINST pretende que se

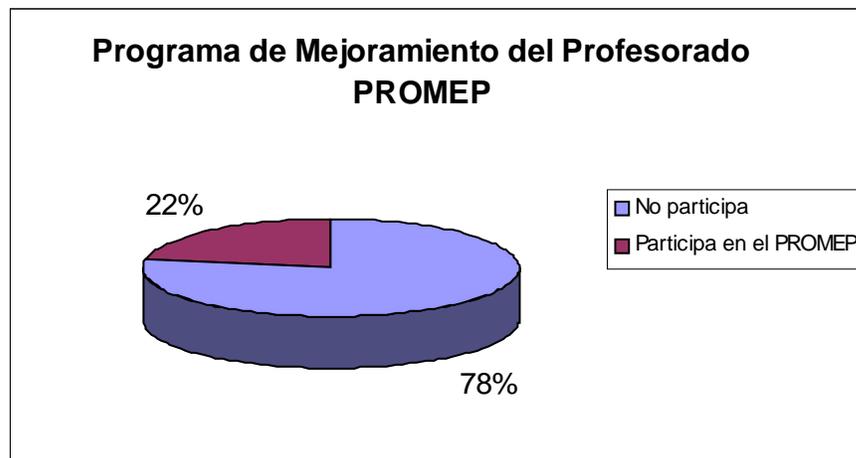
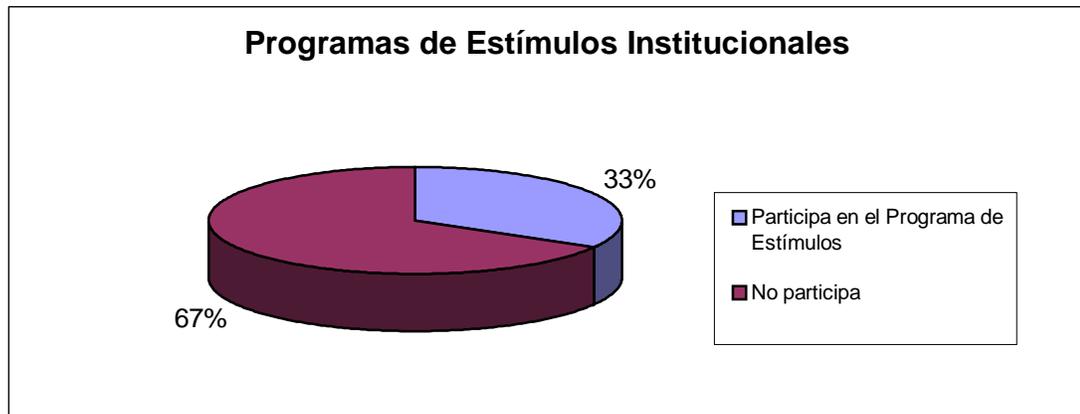
considere de igual manera e importancia los aspectos sociales y psicológicos que los clínicos, médicos o biológicos. Este es un tema que se trabajará con mayor detalle en la interpretación, sin embargo, es importante evidenciarlo desde aquí, porque los datos de la antigüedad, sexo, profesión de los docentes, pueden ayudarnos en la lectura.

Otro elemento que nos da luz sobre los docentes de esta muestra es el grado de formación que tienen, por lo que se presenta la siguiente gráfica:



Es importante observar estos datos porque, como vimos en el DOE antes analizado, una de las políticas es que los docente obtengan como mínimo el grado de maestría, y como máximo el de doctorado. Esta política se traduce al DOII por medio de programas de estímulos como el Perfil PROMEP de la Secretaría de Educación Pública o el Programa de Estímulos propio de la Institución, que como veremos en la interpretación, generan una

fuerte presión en los docentes para mejorar su formación académica. A continuación, presentamos algunas gráficas que nos permiten ver la participación de los docentes en estos programas:



Como podemos observar, la mayoría de los docentes de la muestra no participan en los programas de estímulos propios de la Institución, ni

tampoco en los que pertenecen a la Secretaría de Educación Pública. Este dato es relevante si se profundiza sobre este programa, ya que tenemos que mencionar que el programa PROMEP es exclusivo para los profesores de tiempo completo, por otro lado, resulta interesante que la mayoría de los docentes-investigadores cuentan con grados académicos superiores a los que tienen los docentes, al parecer se da esta situación por la carga horaria dedicada a la Institución, ya que no está fragmentada como en el caso de los docentes los cuales tienen dos trabajos como mínimo.

Una de las categorías descriptivas que más han llamado mi atención son las necesidades que identifican los diferentes grupos discursivos analizados, en este caso los docentes hacen una demanda oral a que sus necesidades sean satisfechas, ponen su mirada en lo que viven cotidianamente en el aula, aunque en algunos casos se llega a profundizar también a otro nivel, ya que se preguntan y analizan de dónde vienen estas problemáticas, es decir, su mirada se amplía y llegan a hacer interesantes conexiones entre lo que viven en un contexto particular y las problemáticas locales, regionales, nacionales e internacionales. A continuación se presenta una descripción de las necesidades que identifican y priorizan los docentes en su práctica.

#### **4.5.1 Las Necesidades que identifican los docentes:**

Los docentes entrevistados en general centran más su discurso en las necesidades que tienen directamente en su práctica docente y en los retos que tiene su Institución que en los retos generales de las Instituciones de Educación Superior del país y del mundo. De manera diferenciada, los docentes-investigadores muestran en su discurso una visión más amplia que se extiende más allá de las fronteras profesionales, personales e institucionales. Los docentes-investigadores observan sus necesidades desde una visión más global, es decir, miran hacia su práctica concreta, a la Institución y desde ahí reflexionan de manera amplia sobre las Instituciones de Educación Superior del país, sobre el país y el mundo. El docente en general tiende a ver más hacia su práctica, hacia los problemas que su práctica concreta le demandan, sin hacer conexiones explícitas con las problemáticas nacionales e internacionales; aunque existen en ambos casos excepciones.

Entre los retos generales a nivel mundial de las Instituciones de Educación Superior que identifican los docentes de la muestra destacan la globalización, la acelerada generación de conocimiento y tecnología, y el financiamiento. Los docentes hacen notar la desigualdad que existe entre las Universidades del primer mundo y nuestras universidades latinoamericanas, asimismo, la distribución tan inequitativa de los recursos a nivel nacional e

institucional. Los docentes señalan la desventaja en la que se encuentra su Universidad y su práctica frente a un mundo cada vez más globalizado, desigual y competitivo. Ubican con sus palabras la gran paradoja de la Universidad: *competir en un mundo globalizado con un financiamiento muy inferior al de los países desarrollados*. El financiamiento a las Universidades lo consideran como un problema mundial. Veamos como contraponen los retos de la universidad ante el problema de la falta de financiamiento:

*“...pero lo que quiero decir es que hay retos tecnológicos, retos demográficos que tienen implicaciones lógicas, que a la vez, están los retos propios de ¿cómo hacer una mejor capacitación de este personal?, o sea, ¿cómo está el proceso de enseñanza-aprendizaje?, lograr que sean egresados de mayor calidad que, ahh bueno, y con todo esto está el financiamiento, ¿de dónde saldría el dinero para que todo esto funcione?...” (Doctor G: 154<sup>9</sup>)*

Los docentes se preocupan de la acelerada generación de conocimiento y tecnología, que sumado al problema del financiamiento se convierte en un reto difícil de hacerle frente. En este sentido, consideran como relevante que la Universidad vea hacia el contexto mundial, que haga lecturas críticas sobre el contexto social actual y futuro, que está caracterizado principalmente por cambios acelerados y profundos. Entre las características de este contexto cambiante mencionan reiteradamente la globalización, la competencia desigual, el perfil demográfico (cada vez habrá

---

<sup>9</sup> Estas citas están tomadas de la transcripción textual de las entrevistas en profundidad hechas a los docentes.

más población anciana), el perfil epidemiológico (cada vez más enfermedades crónico-degenerativas), y los avances tecnológicos, principalmente.

Los docentes aprecian que este contexto internacional se traduce en una serie de necesidades y retos para la Universidad de Guadalajara, entre las que destacan: el financiamiento, los salarios, competencia internacional, recursos, capacitación de los docentes, lograr el predominio de lo académico sobre lo político, aspectos administrativos y retos demográficos, entre otros.

Existe una fuerte preocupación de los docentes sobre el problema del financiamiento, los docentes mencionan que hay una distribución inequitativa de los recursos a nivel nacional e institucional. Insisten fervientemente que es necesario que la Universidad de Guadalajara llegue a obtener la media Nacional en cuanto a financiamiento. De manera también constante, entre los distintos docentes, se hace mención de la necesidad de buscar financiamientos alternos.

Se hace un fuerte reclamo de parte de los docentes respecto a los recursos con los que cuenta la institución, insistiendo en que faltan los recursos didácticos mínimos para realizar su tarea educativa, mencionan que no se cuenta con la infraestructura adecuada, que no se tiene la tecnología

de acuerdo a las demandas de competitividad internacional, que falta el apoyo suficiente para la investigación, que los salarios son muy bajos.

Los docentes consideran que los salarios deben de subir para evitar que tengan que trabajar en dos lugares para poder obtener un ingreso digno. Comentan que es necesario que existan más espacios de capacitación para sacar a los docentes de esquemas tradicionales y acompañarlos en los procesos de cambio.

Los docentes consideran en general que predominan los criterios políticos a los académicos, lo cual no ayuda a elevar el nivel académico de la institución, mencionan que es urgente que este predominio se invierta, que es necesario que la Universidad de Guadalajara crezca en este sentido.

En cuanto a las demandas de tipo demográfico los docentes comentan que existirán cada vez más personas entre los 18 y los 25 años que quieran acceder a la universidad, por lo que ven como urgente revisar los criterios de admisión frente a la masificación de la demanda.

Como se comentó en un principio, los docentes centraron su discurso en las necesidades propias de su quehacer docente y de la institución a la que pertenecen, a este espacio dedicaron gran parte de su discurso, por lo que a continuación presento las necesidades que identificaron como propias

e institucionales, esta división entre sus necesidades y las de la institución no fue posible hacerla porque existe un gran sentimiento de pertenencia a la Institución como casa de estudios, ya que el 90% de los profesores entrevistados estudiaron en ella.

Uno de los retos que consideran importantes para la Institución y que afecta directamente su práctica es el financiamiento de la Universidad de Guadalajara. Según comentan los docentes es necesario que se dé una distribución equitativa de los recursos, que se dé más apoyo a la investigación, que no sea una tarea exclusiva de los investigadores acercarse los fondos necesarios para realizar sus funciones, porque según argumentan, se investiga porque son los investigadores quienes consiguen fondos alternos a los Universitarios, dedicando mucho tiempo para esta actividad que podría ser aprovechado para hacer su trabajo, investigar. Algunos de los docentes proponen que se adopte el sistema mixto de financiamiento, donde los alumnos que tienen recursos paguen y los que no tienen reciban un apoyo extra para poder realizar sus estudios.

El problema del financiamiento lo resienten los docentes en la falta de recursos dentro de la Universidad, ésta es una de las necesidades que consideran más apremiantes y se manifiesta en la falta de espacios propicios para ejercer su responsabilidad como docentes, ya que las aulas carecen de recursos didácticos, de instalaciones e infraestructura adecuados, no tienen

material de laboratorio, los salarios son muy bajos, identifican que es necesario tener mayores recursos para competir con otras universidades locales, nacionales e internacionales. Veamos cómo lo comenta un docente:

*“...adolecemos de muchas cosas de esas, recursos tecnológicos. Por ejemplo, para mí lo ideal sería contar con un aula donde tuviera recursos audiovisuales, electrónicos, contar con una computadora, con una pantalla, con un cañón, con un acceso a internet, con material electrónico ya fundamental y básico, ¿verdad?, o sea, que yo tenga los recursos para desplegar más, y bueno, las dificultades también son por el área física, el área física no está bien aislada, hay mucho ruido, no sé, a veces no se puede dar clases por ruidos externos...el mobiliario frecuentemente no es el adecuado, los pizarrones se manchan, no se borran, no tenemos escritorio, no tenemos sillas a veces y estamos inventando, bueno, de repente tomamos mano de lo que hay...” (Doctor I:196-197)*

Otro docente comenta:

*“...no han sido ni una ni dos ni tres veces las que me ha tocado dar clases en el pasto, porque el aula está cerrada porque está sucia, porque no hay luz, porque, (dar clases en el pasto) esa es una forma de tratar de no perder clases...” (Doctora B: 43)*

Los docentes sienten que tienen dificultades para competir con otras universidades precisamente por falta de recursos que permitan una dinámica en el proceso de enseñanza-aprendizaje más adecuada. En este mismo sentido demandan que se haga un uso eficiente de los recursos con los que

se cuenta y que se eviten prácticas como ausentismo de los docentes con goce de sueldo, asimismo, que se dé una clara rendición de cuentas. Los docentes demandan que mejoren los espacios, que exista más espacio para su trabajo con los alumnos, como cubículos docentes.

La Administración fue otro de los rubros más mencionados entre los docentes como reto importante, ya que según comentan, la administración tiene que mejorar de manera sustancial porque tiene problemas que afectan fuertemente su práctica y el aprovechamiento de los alumnos. Mencionan que no tienen las listas de asistencia a tiempo, que a veces pasan meses sin que cuenten con ellas, que los alumnos tienen horarios tan seguidos en espacios muy distantes que les hacen perder clases, por ejemplo, cuando tienen clases en el hospital y luego en la universidad y no se consideró un lapso para el traslado. Se comenta que la plantilla docente no está actualizada, que no se ha adoptado bien el sistema de créditos, que las aulas no están destinadas a tiempo, por citar algunos ejemplos.

*“Las (necesidades) administrativas son conocidas en toda la Universidad como recursos didácticos o problemas en la administración propia de los alumnos. Por ejemplo, en este curso que acaba de terminar yo no tengo la lista oficial de los alumnos, que algo pasó en control escolar que no (está). Entonces ese tipo de problemas inciden sobre la docencia porque casi nunca se pueden iniciar los cursos en la fecha que deben iniciarse porque todavía no están conformados los grupos...Son cursos de pocas*

*horas, en el caso concreto de mi curso, con esas horas que se pierden por problemas administrativos". (Doctor A: 3)*

La preparación previa a la Universidad genera desconcierto y molestia entre los docentes entrevistados, los cuales consideran que la formación en la preparatoria es deficiente, lo que provoca que los docentes tengan que dar conocimientos básicos que ya deberían dominar los estudiantes. Esta molestia fue comentada por todos los docentes entrevistados, los cuales manifiestan una gran preocupación al respecto, ya que en algunos casos, es necesario suplir su programa para dar esos conocimientos. Veamos algunos comentarios al respecto:

*"...me encuentro con alumnos que no saben sumar, digo: ¿dónde estamos?... (Doctor D:80) ...no saben leer, o sea, no saben realmente investigar en los libros...el nivel que tienen como que es muy bajo, ellos supuestamente ya revisaron Psicología general en la preparatoria, pero no se acuerdan de nada, has de cuenta que vienen en cero...(Maestra E:108)*

Es importante señalar en este espacio cuáles son las principales preocupaciones de los docentes y cómo las manifiestan, ya que algunas han surgido a partir de los cambios que se han realizado en la Institución, tanto desde el Sistema de Créditos como desde la nueva propuesta elaborada por el Programa de Desarrollo Curricular (PDC). Los docentes hacen alusión a problemas administrativos que se han presentado desde la implantación del

sistema de créditos y manifiestan su temor a que estos problemas se agraven con la implementación del PDC en esta Institución.

La reforma educativa pretendida (PDC) la vislumbran los docentes como una nueva orientación e intencionalidad del quehacer educativo que se imparte en el CUCS, ya que se busca un trabajo más interdisciplinario con una orientación biopsicosocial. Estos dos aspectos serán trabajados con detenimiento en la parte de la interpretación, pero cabe en este espacio mencionar que los docentes tienen posturas contrarias ante estos dos aspectos, ya que en algunos casos los viven como amenazantes y en otros como una interesante oportunidad para mejorar académica, social y personalmente.

La interdisciplina se manifiesta para los docentes de manera sorpresiva en los grupos heterogéneos, es decir, grupos conformados por alumnos de todas las carreras bajo un mismo programa. Los docentes no han sido capacitados, y en algunos casos, ni siquiera estaban enterados de esta nueva forma de trabajo, por lo que ha sido un choque enfrentarse a esta nueva composición de los grupos. Se manifiestan formas de resistencia muy claras, en algunos casos los docentes exigen que se le asignen sólo alumnos de medicina, ya que desde su perspectiva son los alumnos más capacitados e interesados en las materias. Asimismo, hay casos de docentes que imparten su clase dirigida exclusivamente a los alumnos de medicina, a

pesar de que en el grupo existan alumnos de otras materias. Es un problema complejo, ya que los profesores no se encuentran capacitados ni acompañados en este proceso de cambio y por lo tanto, esta modificación la viven como una experiencia amenazante por el momento.

*“...cuando era aquí solamente medicina era fabuloso, realmente esa es la realidad, sin embargo ahorita el problema que tenemos o que tengo yo, es que los grupos son muy heterogéneos, y ese grupo tan heterogéneo creo que es un desastre, un desastre total.” (Doctor D:75)*

Existen por otro lado docentes que lo viven como una gran oportunidad, sobre todo los profesores que imparten materias de corte social o psicológico, en donde vislumbran que estos grupos tendrán la oportunidad de desarrollarse desde aspectos humanistas y sociales que completen su formación de corte más clínico. Se vislumbra desde los docentes que falta una concepción y apropiación más global del currículum, que falta capacitación y acompañamiento en este proceso de cambio, que no existe todavía una consolidación como Centro Universitario, que se sigue pensando en carreras, en Facultades y esto provoca que sean marginadas ciertas materias y ciertas carreras dentro de esta formación básica. Aquí es importante observar o cuestionarnos ¿por qué existe un número tan grande de médicos impartiendo clases en esta formación básica?.

Respecto a otro tema, según argumentan los docentes, es necesario que en la formación de los estudiantes se agregue una visión más humanista, con ciertos valores, ya que la práctica profesional se ha comercializado mucho y se ha alejado de finalidades tan importantes como la solución de los problemas sociales, por estar tan dependientes y al pendiente de las necesidades del mercado laboral. Esto es una crítica fuerte a las corrientes de los discursos antes analizados, el DOE y el DOIINST, donde se marca una relación fuerte con el mercado laboral.

La visión biopsicosocial es muy importante ya que se enfrentan en ella diferentes maneras de concebir la salud, el proceso de salud-enfermedad, la orientación de la formación de las carreras de ciencias de la salud, las materias que deben incluirse, prioridades, tiempos, etc. Este intento de orientar el currículum hacia una visión biopsicosocial se enfrentó a grandes desafíos que los docentes manifiestan como luchas internas por ganar ciertos espacios y territorios.

Los cambios en general que se han suscitado en el Centro Universitario desde la conformación del mismo, el sistema de créditos y la formación por competencias los viven los docentes en general como positivos, a pesar de las limitaciones y retos que tienen en la actualidad, aunque con sus excepciones. Los docentes comentan que a pesar de que lo consideran un cambio positivo (hablando en términos generales), es

necesario que se dé más tiempo en la consolidación de estas innovaciones, ya que se reportan serios problemas en la administración, principalmente en control escolar, en la cuestión de recursos para mejorar la práctica docente de acuerdo a los nuevos requerimientos y la necesidad de mayor capacitación en las innovaciones. Sienten que la falta de tiempo para avanzar a otro ritmo se debe a las presiones de tiempos políticos que se sobre ponen a los tiempos académicos y a la necesidad de repensar con más tiempo y profundidad algunos cambios que sienten se han hecho de manera precipitada y al vapor, precisamente por ajustarse a los tiempos políticos.

Un espacio que se considera de suma importancia es la Academia<sup>10</sup>, lugar donde se reúnen los docentes que imparten una misma materia. Los docentes manifiestan un fuerte deseo de que estos espacios se revitalicen, adquieran mayor solidez, ya que es un espacio donde se puede fortalecer el trabajo colectivo y convertirse en un espacio de referencia fuerte para los docentes.

El reconocimiento también es una fuerte necesidad en los docentes, algunos de ellos consideran que es prioritario a la falta de recursos, comentan que pueden solucionar estas limitantes pero que necesitan un mayor apoyo y reconocimiento de parte de su Institución. Se quejan de que

---

<sup>10</sup> La cual se define en el espacio dedicado al DOII de este reporte

la especialidad de los docentes, como formación médica, no se considera académicamente, que se priorizan los grados de maestría y doctorado. Los docentes comentan que si se elevara el nivel académico y la participación en congresos internacionales, si se contara con mayor apoyo a la investigación, el reconocimiento internacional se lograría y esto daría fuertes ventajas para los egresados en un mundo que se caracteriza por la fuerte competitividad.

Son muchas las necesidades que sienten los docentes, son grandes los retos a los que se enfrentan, padecen las problemáticas a las que se enfrentan las Universidades en la actualidad, por lo que es imposible reportar todas con lujo de detalle, por lo que presento un listado que pueda dar una visión general de otras necesidades que hasta el momento no se han comentado: los docentes afirman que es necesaria una mejor distribución de los egresados ya que se concentran en la Zona Metropolitana de Guadalajara, es decir, que hay una mala distribución de los mismos; por otro lado, comentan que existe una coexistencia de demandas demográficas que tendrán fuertes implicaciones en la Universidad; explicitan que es necesaria un mayor integración entre investigadores, docentes y alumnos ; que se requiere una mayor relación entre la teoría y la práctica; que se necesitan modelos de enseñanza y aprendizaje que permitan a los estudiantes ligar el conocimiento y *aprender a aprender*; que la solución de problemas sociales debe de estar presente en cada una de las materias, como orientación de las mismas; que es necesario motivar a los alumnos; que los maestros y

alumnos deben consultar más el acervo bibliográfico; por citar las más recurrentes.

Las necesidades de los docentes requieren un estudio a conciencia, considero que pocas veces tienen oportunidad de ser escuchados y de trabajar en conjunto para buscar vías de solución. En general los docentes entrevistados comentaron que se sintieron bien al poder expresar sus necesidades de manera libre y abierta. Ojalá que se les brinden mayores espacios para estos ejercicios tan importantes en cualquier profesión.

A continuación se presenta el apartado dedicado al segundo nivel de análisis, el interpretativo, el cual da cuenta de los aspectos más recurrentes encontrados en la relación entre: las categorías descriptivas, las unidades de análisis construidas desde la teoría y las unidades de análisis empíricas obtenidas del análisis de campo con los discursos analizados. Este trabajo requirió de cierto tiempo de maduración, ya que el material era muy extenso y las posibilidades de análisis eran diversas, por lo que se decidió dar cuenta de aquello que se presentaba como más recurrente al enfrentar dichas categorías con los discursos. Veamos a continuación el trabajo que se realizó en este sentido.

## **5. Análisis Interpretativo:**

### **Relaciones de poder entre los discursos y sus implicaciones en la construcción social de las identidades docentes.**

#### **5.1 Introducción**

Los Discursos analizados en esta investigación -DOE, DOII, DOIINST y DD- manifiestan que existe una relación de poder entre ellos que se caracteriza por la búsqueda de instituirse como dominantes o mantenerse como tales, esto es, conservar la hegemonía discursiva. El hacer, pensar y sentir docente se convierten en el espacio receptor propicio para instalarse y, desde ahí, adquirir poder simbólico al convertirse en las formas normalizadas y legítimas de *ser docente*. Si hablamos en términos generales de Discurso Instituido y Discurso Instituyente podemos identificar la relación de poder que existe entre ellos, ya que el primero constituye los referentes instituidos y el segundo representa todo aquel discurso que busca instituirse.

Los discursos inciden en la conducta de los individuos sometiéndolos a un tipo de dominación que genera una cierta subejtividad. Este tipo de

dominación se da a través de un poder simbólico no coercitivo. Estas formas normalizadas de *ser docente* son una forma de dominación que se instala en los sujetos, gobernando su hacer, pensar y sentir. El gobierno de *sí mismo* es su finalidad, es una fuerza que se instala en el sujeto, convirtiéndose en lo que MEAD llama el *mí*; esta instalación se convierte en autocontrol.

El discurso ya instituido no reposa, por el contrario, conservar el poder dominante implica utilizar estrategias que aseguren su durabilidad, transferibilidad y exhaustividad (BOURDIEU; PASSERON: 2001). Mantener ese lugar requiere de ciertos mecanismos de poder que permitan que esos tipos de normalidad, dominios de saber y subjetividades sigan imperando como dominantes. Este poder simbólico se caracteriza por depositarse en la normalidad; es un poder que se logra gracias a ciertas condiciones de imposición y de inculcación que se dan de manera simbólica a través de la comunicación y nunca por una fuerza evidente. Este poder es tal porque excluye otras formas discursivas posibles.

*“Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su propia fuerza, es decir, propiamente simbólica a esas relaciones de fuerza”. (BOURDIEU; 2001:18)*

La coexistencia y relaciones de poder discursivas se manifestaron a lo largo del análisis de los datos, principalmente haciéndose evidentes en el proceso de cambio que actualmente vive la institución. Esta experiencia de transformación permitió que fuera claro para los docentes que la institución busca modificar su forma de *ser docente*, aunque no lo hayan visualizado como una relación de poder discursiva.

Al parecer los docentes no identifican, en este proceso de cambio, las relaciones de poder discursivas que se dan, pero si sienten presiones distintas que les marcan el rumbo que debe seguir su hacer, pensar y sentir. Entre estas presiones discursivas se encuentran las generadas por el DOII que quiere mantener su dominio, el DOIINST, el DOE y el Discurso Docente Emergente (DDE), que buscan instituirse.

El discurso DOIINST pretende instituirse reemplazando el discurso que era el referente normalizado (DOII), sin embargo, en la Institución los docentes tienen diversos mecanismos de resistencia, conscientes o inconscientes, como son: el rechazo a la nueva estructura, seguir con la prácticas normalizadas, insistir en que se vuelva a funcionar como era antes. Los docentes no identifican este proceso de transformación y resistencia como una relación de poder discursiva.

La relación de poder entre los discursos instituidos e instituyentes, en este caso DOII y DOIINST, es clara porque ambos se mueven en el terreno explícito oficial, es la Institución la que está propiciando el cambio. Asimismo, la relación de poder entre discursos instituidos e instituyentes es clara, porque existe un discurso y prácticas que cambiar por otras. En la parte de análisis se invitó al lector a pensar de manera opuesta, es decir, leer el DOIINST permitía identificar aquello que se busca modificar del DOII.

En el análisis se pudo evidenciar que existen otros discursos que también buscan instituirse, aunque no de manera tan explícita como lo hace el DOIINST, este es el caso del DOE, que utiliza otros mecanismos para instalarse simbólicamente. En estas relaciones de poder discursivas aparece también el discurso y las prácticas emergentes de los docentes (DDE) que buscan instituirse, generando una forma de poder que en muchos casos se cataloga como de resistencia, pero que es una forma de discurso alternativo como se verá más adelante.

Las relaciones de poder y coexistencia de diferentes discursos no resulta evidente para los docentes, a pesar de que son ellos el foco de interés de los discursos, porque recordemos que su poder reside precisamente en que no es evidente. Como ya se mencionó, todos los discursos tienen la finalidad de instituirse, de convertirse en los nuevos referentes, en ciertos tipos de normalidad, dominios de saber y

subjetividades docentes. El terreno a conquistar o dominar son los saberes y las prácticas que sujetan a los docentes, que constituyen su identidad. Con esto lo que se pretende evidenciar es que *no se trata de un discurso único que sujeta a los docentes, sino una red de fuerzas discursivas que coexisten y luchan por instituirse*. Este movimiento de fuerzas discursivas es notorio y exhaustivo en procesos de cambio constante, como se han vivido en esta Institución: paso de Facultades a Centro Universitario, adopción del sistema de créditos, flexibilización y modificación de los planes de estudio de las licenciaturas.

Los Discursos que han sido evidenciados en esta investigación coexisten en una cierta red de relaciones de poder que se caracteriza por la búsqueda de instituirse como Discurso Dominante. Todos los discursos mantienen una relación de poder, hasta el discurso instituido, que no por tener la hegemonía reposa, por el contrario, de él emana una fuerza que excluye las otras formas de discurso que no sean las que desde él se han delimitado.

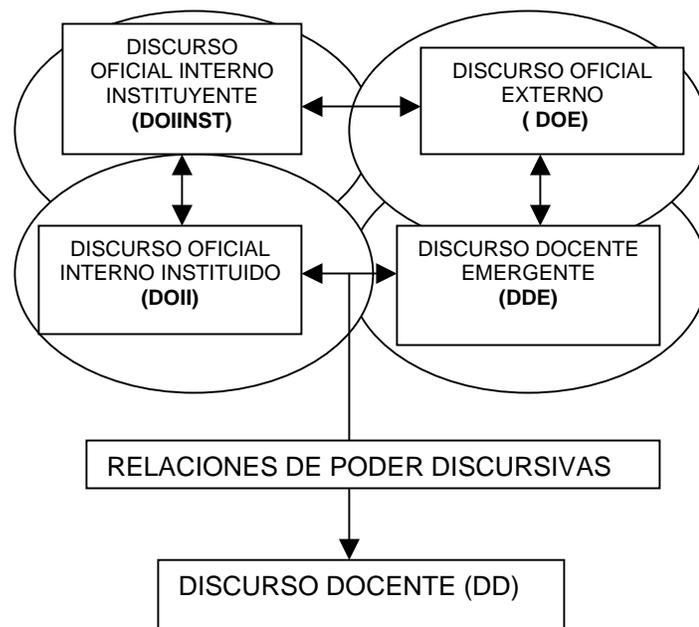
El Discurso Oficial Interno Instituyente (DOIINST) de la investigación se caracteriza por concentrar su fuerza de institución desde espacios oficiales con la finalidad de modificar o sustituir el Discurso Oficial Interno Instituido (DOI). Tiene la ventaja de que es un discurso que tiene una cierta legitimidad y fuerza, ya que institucionalmente se ha decidido que sea el nuevo

referente. Sin embargo, si se quiere instituido debe de utilizar ciertas estrategias para modificar las formas de hacer, pensar y sentir de los docentes normalizadas (DOII), si no se obtiene esta institución de este discurso no se logró el cambio. El DOIINST tiene la tarea de instituirse, a pesar de que tenga el beneficio de ser oficial, es necesario un tiempo y estrategias concretas para lograrlo. El logro de DOIINST se debe medir de acuerdo a su capacidad de instalación o institución como la forma dominante de *ser docente*.

Por su lado, el Discurso Oficial Externo (DOE) presionará de diferentes maneras para buscar esta institución discursiva. Estos discursos tienen la ventaja de una cierta legitimidad y prestigio social. Asimismo, tienen una gran fuerza porque se traducen en fuertes referentes, con una gran incidencia en los discursos DOII y DOIINST, ya que son organismos que marcan cierta línea a seguir desde mecanismos tales como: políticas, condiciones para el crédito, programas de apoyo docente, evaluaciones, interpretación de datos. A lo largo del siguiente apartado veremos los mecanismos que están utilizando los organismos para instalar el *ser docente* que consideran debería ser el dominante.

Dentro de esta red de relaciones de poder discursivas el Discurso Docente (DD) se aprecia como el lugar donde se pretenden instalar todos estos discursos. Sin embargo, del Discurso Docente se pueden hacer varias

distinciones: primeramente el espacio del DD dominado por el DOII, es decir, por los referentes y prácticas docentes que pertenecen al discurso que ha fungido como dominante; por otro lado se encuentra el espacio del DOIINST que empieza a instalarse en el DD, que busca convertirse en la nueva forma de ser docente, propuesta por la misma institución. El DOE también busca instalarse mediante diferentes mecanismos. Finalmente, se encuentra el Discurso Docente Emergente (DDE), el cual hace referencia a las prácticas y discursos que surgen de los docentes y que son distintos a los propuestos por DOII, DOIINST y DOE. Estos discursos se manifiestan e identifican como formas de resistencia posiblemente porque se ubican fuera de lo normalizado o lo que se pretende normalizar de forma oficial. Veamos esto de manera gráfica:



El Discurso Docente (DD), en este momento de fuerte movimiento institucional, es un campo o territorio en donde se manifiestan todos los discursos de una o de otra manera con fuertes tensiones. El Discurso Oficial Interno Instituido (DOII) se encuentra en los docentes, empiezan a hacerse evidentes ciertos rasgos discursivos del Discurso Oficial Interno Instituyente (DOIINST) sobre todo en los docentes que acudieron a los cursos de capacitación referentes a la modificación curricular, existen rasgos discursivos del Discurso Oficial Externo (DOE) y por supuesto el Docente tiene ciertos rasgos que se salen de estos discursos, que buscan también instituirse (DDE).

Es interesante insistir en que las presiones que hace el DOE sobre los docentes no son las únicas, todos los discursos generan una cierta fuerza para instituirse, con sus diferentes estrategias y especificidades. En el siguiente apartado se trabajará la forma en que hemos observado que el DOE busca instituirse como la forma dominante de *ser docente*, ya que apareció como recurrente en el análisis de datos descriptivo e interpretativo de los discursos y en el trabajo de campo realizado en esta investigación.

## **5.2 Los Dispositivos de Poder utilizados por el DOE para instituirse en las subjetividades docentes universitarias.**

En este espacio nos centraremos en la forma en la que el Discurso Oficial Externo (DOE) busca instalarse en las subjetividades docentes, en cómo pretende dominar la forma de hacer, pensar y sentir de los docentes, es decir, instituir una forma de *ser docente*. Sería interesante en otra investigación analizar los otros mecanismos o estrategias que utilizan estos organismos para interferir en los discursos DOI y DOIINST.

Recordemos que las organizaciones de las que emana este discurso tienen un fuerte reconocimiento social. Las instituciones de Educación Superior y en general los Estados, principalmente de países en vías de desarrollo, acuden a estos organismos en busca de financiamiento, lo que implica someterse a una serie de recomendaciones que en ese contexto se convierten en políticas específicas. Por otro lado, son organismos que evalúan a la IES, y dan lectura a los datos, así como también hacen recomendaciones con un alto prestigio y legitimación social.

El análisis interpretativo de los datos y el trabajo teórico permitieron evidenciar diversos mecanismos discursivos utilizados por el DOE para

modificar y controlar los discursos respecto a la Educación Superior. Siguiendo a MEAD (1934) se podría decir que se identificaron diferentes mecanismos para constituir y mantener el *mí*. Desde BOURDIEU (1990) serían diferentes mecanismos para modificar y mantener el *habitus* de un cierto colectivo o cultura. Para FOUCAULT (1999) serían nuevos dispositivos de poder para modificar la *experiencia de sí*. Estos mecanismos de institución les llamaremos, siguiendo a FOUCAULT, **dispositivos de poder**, donde algunos ejemplos son: *las evaluaciones externas que realizan al Sistema Educativo en general y a las Universidades en particular, las condiciones de financiamiento que establecen para otorgarlo y que se convierten en políticas concretas y, principalmente, la serie de programas de apoyo a los docentes con sus múltiples especificidades.*

Los mecanismos utilizados son varios como hemos visto y todos ellos muy interesantes de analizar, sin embargo, para efectos de esta investigación nos ubicamos en los mecanismos concretos que se utilizan con la finalidad de mejorar la calidad docente. Estos dispositivos de poder son **los programas de estímulos y de apoyo a los docentes**. Algunos ejemplos de estos dispositivos son: *el Programa de Mejoramiento al Profesorado de la Secretaría de Educación Pública, el Programa de Estímulos a Docentes y el Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT*. En este apartado nos interesa el mecanismo que utilizan para instituirse, más que el contenido

discursivo, ya que este último ha sido revisado en el apartado de análisis descriptivo.

Para FOUCAULT (1990) estos mecanismos o técnicas de poder están orientadas hacia los individuos con el propósito de gobernarlos de manera continua y permanente. Este es precisamente el gran atractivo del Discurso Dominante o Instituido, ya que su poder radica en la posibilidad de instalarse en el *mí*, en el *habitus*, en las *prácticas discursivas*, y gracias a diversos mecanismos garantizar su durabilidad, transferencia y exhaustividad. El poder no se considera como una sustancia identificable, ni como una violencia instrumental, sino como la capacidad de imponer y mantener como verdadera una determinada forma de definir la realidad, independientemente de su verdad o falsedad. (PÉREZ-ARGOTE: 1986)

Estos dispositivos de poder tienen la cualidad de que el sujeto no se siente de ninguna manera aprisionado o coartado por algo externo a él, sino que el control se va instalando como algo constitutivo de su propia existencia. Se trata de un poder que se transfiere a un *autocontrol*. Estos mecanismos o dispositivos de poder se desarrollan desde diferentes instituciones, su poder es sutil, ya que logran procesos de subjetivación. Son técnicas de poder orientadas hacia los individuos y destinadas a gobernarlos de manera continua y permanente.

Los programas de estímulos y apoyos docentes trabajan con dos anclajes importantes en el contexto de la Institución analizada: *la necesidad de recursos Institucionales y docentes, y la fuerte necesidad de reconocimiento social*. Los docentes de las IES se sienten atraídos por estos programas por dos razones bastante justificables: la fuerte necesidad que tienen de recursos –como se mencionó en el análisis descriptivo- para llevar a cabo su labor de una mejor manera; y, por otro lado, la necesidad de un reconocimiento institucional y social. Los docentes se quejan de estos dos aspectos, veamos un comentario al respecto:

*...”yo creo que esa es una cosa secundaria, que no es un problema, que no hay butacas, que no hay pizarrón, que no hay gis, que no tengo etiquetas rojas, que no hay butacas y si está cerrado (el salón) nos vamos al pasto, yo creo que eso no, claro que nos sentiríamos mejor si tuviéramos un cañón en cada aula, un micrófono, pero no, yo creo que es una cosa totalmente secundaria, entonces no es una principal necesidad, para mí la principal necesidad sería el reconocimiento”. (Doctor B: 43)*

El análisis del Discurso Docente (DD) permitió evidenciar que la falta de recursos y de reconocimiento aquejan a los docentes y que estos programas precisamente inciden desde estas dos necesidades. Los programas de apoyo y estímulos dotan de recursos a los docentes si cumplen con una serie de condicionamientos previamente estipulados por los organismos externos o por la misma institución. El cumplimiento de estas estipulaciones les da como recompensa: una categoría con un fuerte

reconocimiento social –un tipo de identidad- y recursos para mejorar su práctica docente.

Los docentes de la muestra que se benefician de estos programas son pocos, solamente el 22% participan en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), esto se debe posiblemente a que uno de los requerimientos es que el docente tenga tiempo completo en la institución. Sin embargo, socialmente el contar con perfil PROMEP o pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) tiene un fuerte reconocimiento, la categoría institucional y social a la que se asciende es superior. Las Instituciones de Educación Superior (IES) presentan como indicadores de calidad el número de docentes que han logrado obtener estos reconocimientos.

Los programas de apoyo y estímulos han sido elaborados en base a un cierto discurso originario, el cual pretende orientar las prácticas, pensamientos y sentir docente hacia ese discurso. Este contenido puede leerse en el apartado del análisis descriptivo dedicado al Discurso Oficial Externo (DOE). Estos programas tiene la finalidad de **encauzar<sup>1</sup> al docente**, es decir, pretenden fabricar o producir un cierto perfil de docente, en donde los docentes serán los que controlen o dirijan sus actividades, pensamientos y sentimientos hacia ese fin. Los mecanismos que utilizan estos dispositivos

---

1 Término acuñado por FOUCAULT, M. (1999a)

son modestos, ya que sólo presentan los criterios que se deben cubrir y las recompensas al lograrlo.

El funcionamiento de estos dispositivos de poder es muy interesante, las estrategias que utilizan para encauzar al docente, para producir un cierto tipo de subjetividad llaman la atención. Una de las estrategias más potentes es la *instalación en el mismo sujeto de la vigilancia y la disciplina*. Es el mismo docente el que procurará encauzar sus acciones, pensamientos y sentimientos hacia ese perfil pretendido. Lograr obtenerlo será para el docente una *recompensa intrínseca*, porque lo ha tomado como un reto personal, ese es uno de sus principales poderes como dispositivo. Esto hace que el poder sea anónimo y constante. No es un poder evidente porque se ha *corporizado* y esto lo hace indiscreto, siempre alerta, controlando sin sentir, controlando a su controlador, es decir, es el mismo docente el que se encargará de controlarse a *sí mismo* sin darse mayor cuenta.

Las recompensas que establecen son atractivas, ya que son necesidades básicas de los docentes. El reconocimiento es una necesidad vital del ser humano, como lo vimos en el apartado de referentes teóricos, ya que es uno de los tres elementos básicos de la identidad. La posibilidad de hacerse llegar estos dos elementos que necesitan está ahí, en estos programas, sólo hay que tomarla; vaya gancho más interesante. El docente que no lo obtenga será el mismo el responsable, siendo que son dos

aspectos que la institución debería de proporcionar a los docentes. Espero ser lo suficientemente clara al decir que es un perfecto *anclaje*, ya que el docente que quiera mejorar su práctica dependerá de él lograrlo, pero sometiéndose a una forma concreta de llevar sus practicas, pensamientos y sentimientos hacia un cierto lugar. Ya no es la Institución la encargada de dotar de recursos y reconocimiento, es el docente el responsable de acercárselos.

Algunos de los docentes de la muestra no participan en el programa, aún siendo de tiempo completo, ya que sienten un cierto malestar ante el mismo, no saben muy bien el por qué, pero identifican que dirige su práctica a un lugar que no les gusta, que priorizan cosas que para ellos no son tan relevantes. Veamos un ejemplo concreto de esta forma de resistencia:

*...”tengo un enfoque muy raro sobre los programas de estímulos, me parece que está muy papelizado, papeles, papeles y papeles y yo no sé hasta donde realmente se debieran repensarse los programas de estímulos sobre otras bases...prefiero quedarme sin estímulos...yo creo que como que desplaza el centro de interés, o sea, si a mí me dicen que mi interés es que junte papeles, junto papeles, si me ponen el centro de interés en que forme, pues formo, como que por ahí iría la afección en la práctica”. (Doctor A: 13-14)*

El docente se percata de que los programas dirigen su práctica hacia un cierto lugar y lo rechaza, a pesar de la necesidad que pueda tener de

reconocimiento y recursos. El mecanismo del dispositivo hace que este docente quede instantáneamente fuera, sin reconocimiento ni recursos extras, procedimiento sutil de castigo: *la privación*. Todo lo que no se ajusta a la regla queda fuera, precisamente lo que buscan estos dispositivos de poder es reducir las desviaciones, hacer que los docentes se normalicen, encaucen su ser docente hacia esta orientación. Los dispositivos son mecanismos de inclusión/exclusión.

Lo contrario a la desviación es el premio, la gratificación, en este caso: el prestigio social y los recursos externos. Se cataloga como un buen docente y buen investigador a aquellos que han logrado encauzar su conducta y para mantener esa categoría es necesario seguir presentando y cumpliendo los requisitos establecidos. Los programas tienen distintos niveles a los que se puede acceder, lo que implica un constante encauzamiento del quehacer docente. Este dispositivo permite ganar cierta subjetividad, es decir, ciertos rasgos, cierto reconocimiento social, ciertos dominios de saber, ciertas formas de normalidad que te permiten al mismo tiempo ganar ciertos privilegios. Asimismo, los dispositivos de poder clasifican, incluyen/excluyen, nombran, categorizan, evalúan, jerarquizan, homogeneizan, comparan, diferencian. Se habla en la Institución analizada de dos categorías identitarias distintas: los docentes con perfil PROMEP y/o pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores y aquellos que están fuera.

Estos dispositivos logran que las recompensas sean muy atractivas y que generen fuertes deseos en los docentes de ser recompensados, esa es otra de las estrategias de poder que utilizan. Se instalan en el *deber ser* y en el *deseo de ser*, porque obtener los estímulos y el reconocimiento social permiten estar en una categoría de *ser docente* superior. Este condicionamiento se convierte en una forma de subjeitividad al someter a los docentes, de manera no coercitiva y autocontrolada, a que se ajusten a un mismo modelo de *ser docente*.

El concepto de dispositivo según la Real Academia Española significa: "...*Mecanismo o artificio dispuesto para producir una acción prevista*". Los programas de estímulos y apoyo a docentes y/o investigadores son mecanismos que buscan producir ciertas acciones con una determinada orientación. Su funciones son controlar, evaluar, normalizar, homogeneizar, legitimar, certificar calidad, definir las acciones de los docentes; buscan la producción de saberes y la producción de sujetos legítimos, por medio de procedimientos legítimos, con contenido legítimo, con ejecutores legítimos y destinatarios legítimos.

Los dispositivos buscan instituirse en los docentes para controlar su *experiencia de sí*, es decir, la experiencia que tiene la gente de sí misma. Al principio de los referentes teóricos de este reporte de investigación se comentaba que el ser humano tiene la *capacidad de desdoblamiento*, que es

capaz de verse a sí mismo como otro, salirse y hacerse objeto de su propia reflexión, de autointerpretarse, y veíamos que es como mirarse en un espejo. En este espacio dejamos unas preguntas interesantes: ¿es el espejo en el que me veo un instrumento perfecto?, ¿es también una construcción social?, ¿desde dónde me veo?, ¿cuáles son los parámetros que utilizo en este desdoblamiento?.

Los dispositivos precisamente norman la experiencia de sí, es decir, median la relación entre tipos de normalidad, dominios de saber y subjetividades. Existen cinco dimensiones que constituyen los dispositivos que nos pueden ayudar a clarificar más el poder de estos mecanismos. El dispositivo tiene una *dimensión óptica*, que es la que determina lo que es visible socialmente y para el sujeto (los límites del espejo); la *dimensión discursiva* establece y se constituye por aquello que el sujeto puede y debe decir sobre sí mismo (los límites discursivos); la *dimensión jurídica* son las formas en las que el sujeto debe juzgarse a sí mismo según la rejilla de normas y valores (los límites morales y éticos); la *dimensión discursivo-jurídica* se refiere a la narrativa, a la forma en que el sujeto se narra (los límites de la narración); y por último, la *dimensión práctica* que determina lo que el sujeto puede y debe hacer consigo mismo (los límites en el hacer). (LARROSA; 1995)

Los dispositivos están constituidos por estas cinco dimensiones que muestran su poder para determinar formas de ser, pensar y sentir. El DOE busca, a través de los programas de estímulos y mejoramiento docente, modificar la *experiencia de sí* de los docentes con un dispositivo que determine: lo que es y debe ser visible para el sujeto (*dimensión óptica*), lo que debe decir acerca de sí mismo (*dimensión discursiva*), desde dónde juzgarse (*dimensión jurídica*), como nombrarse a sí mismo (*dimensión discursivo-jurídica*) y qué puede y debe hacer consigo mismo (*dimensión práctica*).

Las dimensiones de los dispositivos dan cuenta de cómo se convierten en formas de autogobierno, autocontrol, autodisciplina. Los dispositivos trabajan tres elementos claves: el saber, el poder y el sujeto. Los docentes adoptan los programas como *encauzamientos* instituidos y legítimos a los cuales hay que tender. Los programas de estímulos y apoyos a los docentes, como dispositivos de poder, median la experiencia de desdoblamiento, la experiencia de sí, es decir, cuando el sujeto se mira a sí mismo, ahí entran en juego los dispositivos como aquellos que dotan de un cierto dominio o conjunto de saberes, de subjetividades y de normalidad.

El docente toma los dispositivos como la *tendencia legítima* hacia donde debe encaminarse o *encauzar su ser docente*. Los dispositivos buscan dominar las dimensiones óptica, discursiva, jurídica, discursivo-

jurídica y práctica que se activan en la *experiencia de sí*, en el actuar, pensar y sentir de los docentes. Los dispositivos tienen un discurso que determina lo que es nombrable, cómo nombrarlo, cómo verlo, desde dónde verlo, qué es visible, qué no es visible, que puedo decir de mi mismo y qué no puedo decir, desde dónde debo juzgarme, en base a qué sistema de normas, desde qué dominios de saber, cómo nombrarme, desde qué subjetividad, qué puedo y debo hacer conmigo mismo.

Los dispositivos se instalan en el *mí* de un sujeto, a esa parte normalizada socialmente, a esas delimitaciones socialmente construidas que nos permiten nombrarnos, juzgarnos, reconocernos. El *mí* tiene que ver con el orden social, con lo establecido, con lo normalizado. El DOE busca precisamente homogeneizar, evaluar, controlar, legitimar, certificar, definir, nombrar; y para eso, es necesario que se instale en todas las dimensiones que constituyen los dispositivos. Se busca que el discurso DOE sea el referente, como dominio de saber, para que los docentes se hagan visibles, enunciables, evaluables, se hagan sencillamente, *docentes*, en ese tipo de docente que DOE pretende instituir.

Los dispositivos construyen y median la relación del sujeto consigo mismo, su *experiencia de sí*, este es su poder, este es precisamente el autogobierno, porque pasan a posicionarse en el mismo sujeto, en su *mí*, en esa parte del *sí mismo* que constituye el elemento evaluador en el acto de

desdoblamiento. Los dispositivos inciden en nuestro mirar, nuestro decir, nuestra moral, nuestras acciones. Son los límites del espejo donde me miro, son las palabras que me digo en ese acto de mirarme, son aquello que puedo nombrar de mí mismo, son la estructura desde donde valoro lo que soy. Esto muestra que el ser humano se construye mediado por ciertos dispositivos o aparatos de subjetivación, en este caso, el docente se construye como tal, mediado por dispositivos de poder como son los programas de apoyo, estímulos y mejoramiento docente.

*"...la experiencia de sí puede analizarse como el resultado del entrecruzamiento, en un dispositivo pedagógico, de tecnologías ópticas de autorreflexión, formas discursivas (básicamente narrativas) de autoexpresión, mecanismos jurídicos de autoevaluación, y acciones prácticas de autocontrol y autotransformación". (LARROSA;1995:263)*

En la Institución analizada se puede ver claramente que los programas de apoyo a docentes, como dispositivos de poder, están buscando instalarse de manera más contundente en los docentes. Es evidente, en aquellos que participan, este dominio de la *experiencia de sí*. Veamos un ejemplo:

*"...la idea de PROMEP es lo suficientemente buena como para pensar que ojalá que todos los maestros fueran perfil PROMEP, y yo creo que esa es la meta...Pensar que hay 25% de perfil PROMEP del total de profesores, bueno, me dice que hay 75% de profesores que no hacen nada, que no hacen lo que deben hacer*

*y que por eso hay otros que tenemos que hacer más.” (Doctor G:158)*

La manera en que nos vemos, nos narramos, nos juzgamos, nos controlamos no ha sido la misma a lo largo de la historia, es precisamente desde el estudio de la *experiencia de sí*, desde donde podemos ver el proceso de construcción de la identidad docente. Asimismo, podemos identificar los mecanismos y discursos que se han utilizado para constituir las subjetividades. En la Institución analizada se puede identificar claramente que los programas de estímulos buscan convertirse en un mecanismo dominante para mediar la experiencia de sí de los docentes. Estos dispositivos son procedimientos por los que el sujeto es inducido a observarse, analizarse, descifrarse y reconocerse dentro de un determinado discurso dominante. Los dispositivos tienen la finalidad de orientar la constitución o transformación de la manera en que la gente se describe, se narra, se juzga y se controla a sí misma. Esto da cuenta de su enorme poder.

Estos dispositivos ponen de manifiesto una fuerza que jala a los docentes hacia una cierta orientación, sin embargo, como se mencionó en la introducción no es la única fuerza que pudo evidenciarse en el análisis interpretativo de los datos. La relación de poder entre el Discurso Oficial Interno Instituido (DOII) y el Discurso Oficial Interno

Instituyente (DOIINST) también tiene incidencia sobre los docentes, buscando modificar su experiencia de sí. Los mecanismos utilizados no fueron tan evidentes como los utilizados por el DOE, sin embargo, nos permitieron dar cuenta de otro Discurso que sale a la luz en esta relación de poder, el Discurso Docente Emergente (DDE).

### **5.3 Las relaciones de poder entre DOE, DOII, DOIINST y las manifestaciones del Discurso Docente Emergente.**

La Institución analizada en esta investigación se encontraba en un proceso de cambio que pretendía transformar el modelo curricular vigente y los *currícula* de las licenciaturas que en esta Institución se imparten. Como se comentó en el análisis descriptivo, la Institución estructuró un Discurso Oficial Interno Instituyente (DOIINST) que se basaba en el modelo de competencias. Esta modificación era la secuencia de una serie de cambios que se habían venido haciendo dentro de la Institución: el paso de Facultades a Centros Universitarios, el cambio de una estructura rígida a una semiflexible y la adopción del sistema de créditos. El ambiente en la Institución desde los últimos siete años ha sido de fuertes cambios estructurales, políticos y académicos.

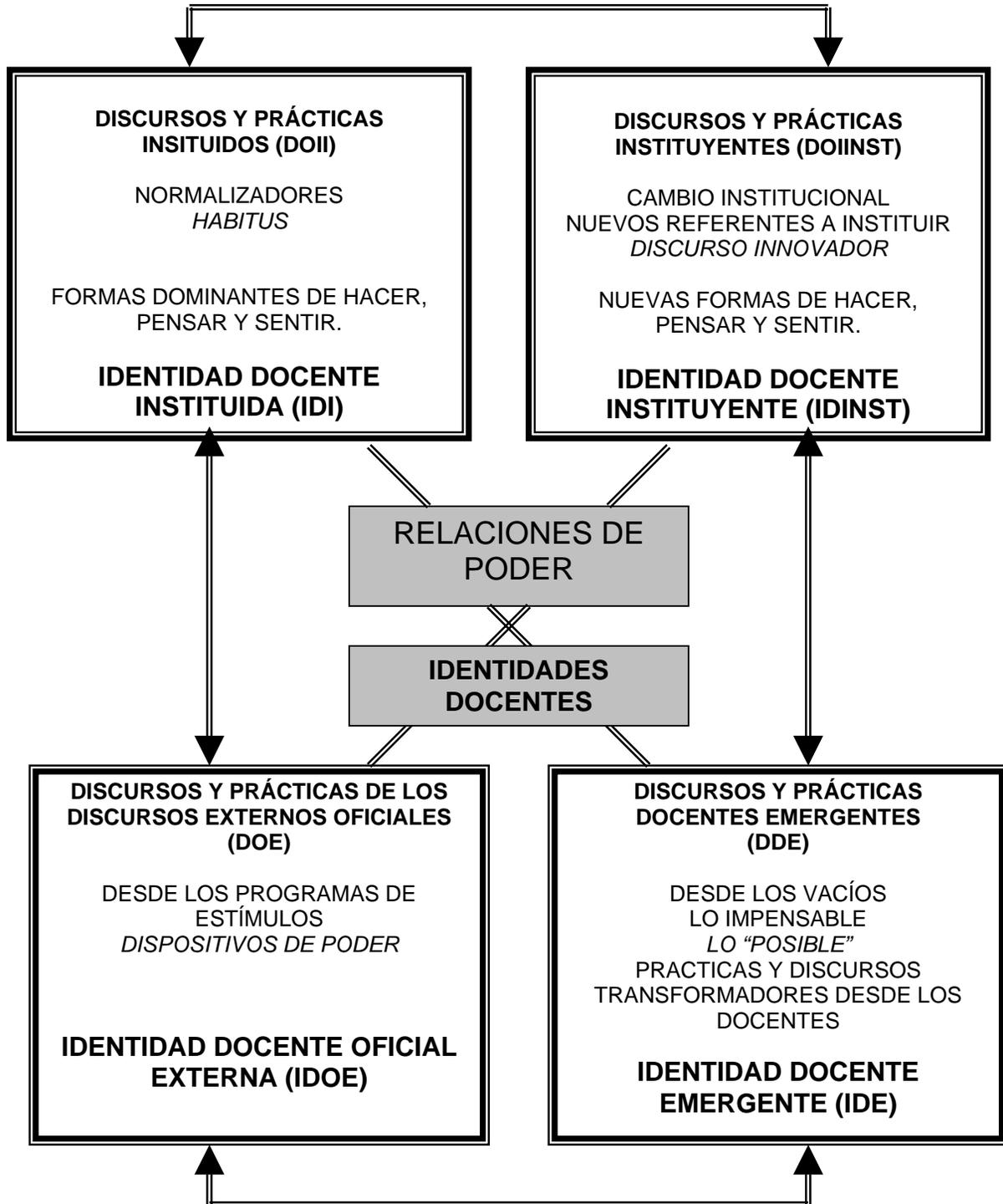
El movimiento discursivo en este proceso de cambio se caracteriza por una serie de relaciones de poder, en donde los discursos instituidos constituyen las formas habituales de hacer, pensar y sentir que son dominantes y los discursos instituyentes corresponden a aquellos discursos que tienen la intención de modificarlos. Todo proceso de cambio intencional implica esta relación de poder entre los referentes habituales y los nuevos referentes a instituir.

El análisis descriptivo e interpretativo de los datos permitió evidenciar que este movimiento discursivo resalta otros discursos interesantes de identificar y analizar. Como se mencionó en la introducción de este apartado, todos los discursos buscan instalarse en el Discurso Docente (DD), sin embargo, la conquista de este espacio dinamiza el  $yo^2$  del sujeto, hace que el sujeto reaccione, de manera consciente o inconsciente, a estos movimientos. Se pudo percibir en el trabajo de campo que los docentes hacen fuertes manifestaciones discursivas y prácticas para instituir otro tipo de discurso, al cual he denominado Discurso Docente Emergente (DDE).

Este discurso emergente se hace más evidente cuando se dan procesos de cambio institucionales, y se identifica comúnmente como resistencia al cambio, sin embargo, estas manifestaciones tienen un contenido discursivo que también busca instituirse como dominante. No se trata sólo de reacciones fuerza-contrafuerza, ontología positiva-ontología negativa, sino que he podido identificar que de esta contrafuerza discursiva emergen importantes aspectos que están fuera de los otros discursos (DOE, DOII, DOIINST) y que buscan abrir nuevos espacios de discusión y de institución. Veamos el siguiente esquema que puede ayudarnos a ver estas relaciones de poder discursivas:

---

<sup>2</sup> Concepto revisado desde MEAD en los referentes teóricos



Los docentes de la Institución se encuentran dentro de un fuerte movimiento identitario, estas relaciones de poder entre discursos presionan simbólicamente a los docentes de manera individual y colectiva. No olvidemos que a estas fuerzas o presiones se agrega el DOE que intenta instituir también la identidad docente hacia una cierta orientación, la cual se explícita en el análisis descriptivo. A esta identidad la he denominado *Identidad Docente Oficial Externa (IDOE)* y sus características y mecanismos de instalación se encuentran especificados en apartados anteriores, por lo que me centraré en este apartado en las relaciones de poder entre los discursos restantes.

El trabajo de campo y su análisis descriptivo e interpretativo permitió evidenciar que la identidad docente del Centro Universitario de Ciencias de la Salud se encuentra despolarizada, es decir, no se carga a ninguno de los polos del esquema de la página anterior, por el contrario, los docentes por el momento intentan equilibrar estas fuerzas discursivas. De manera particular, en cada docente, sí es posible evidenciar en algunas de las partes de sus discursos que se cargan más a alguno de los polos, pero presentando la coexistencia de los otros discursos en tensión. Como grupo identitario buscan un cierto equilibrio que se manifiesta como la necesidad de un punto de referencia más estable y la suspensión de tantos cambios. Veamos una cita al respecto:

*“...la dificultad es el tiempo, que no se puede de un momento a otro cambiar todo, se necesita cambiar gradualmente inclusive para uno como maestro, para los alumnos debe ser también.”*  
(Doctor C:58)

Las modificaciones se perciben como hechas al vapor, sin llegar a instalar un Discurso Instituido, sino un fuerte movimiento que no se estabiliza en aspectos concretos como lo administrativo y que genera dificultades para su implantación. Los docentes se sienten incómodos con estas situaciones porque no tienen claro hacia dónde llevan las modificaciones, todavía no se instalan de manera habitual en su hacer, pensar y sentir. La falta de una instalación normalizada de este discurso genera descontrol y malestar. Cambia la estructura bruscamente y se descuida la institución del discurso instituyente, es decir, falta tiempo para que se instituya una forma de ser, pensar y sentir docente; los cambios acelerados provocados institucionalmente no permiten que los docentes constituyan ese *mí* del que habla MEAD; las estrategias para que logre instituirse el discurso instituyente como dominante han sido hasta la fecha insuficientes.

*“...no, no se puede y las innovaciones que se han implantado bruscamente y con muy poca, este, capacitación, o poca comunicación con los que van a llevar a cabo esto, porque es muy fácil decir así pero para hacerlo acá como ellos dicen, no se puede hacer inmediatamente, tiene que pasar tiempo, provoca situaciones de malestar y (sobre) todo cuando (se ) quieren hacer cosas que nunca se habían hecho, (hay) reacciones.”* (Doctor C:65)

Los docentes como podemos observar se encuentran en un fuerte y constante movimiento identitario, los cambios que se han dado no se han logrado instalar en el *mí* de los docentes, no se han hecho *habituales* cuando nuevamente se suscita otro cambio. La dinámica instituido-instituyente ha sido constante en los últimos siete años, y esto, aunado a los otros discursos externos y propios de los docentes, genera un movimiento identitario fuerte. Recordemos que su grupo de pertenencia ha cambiado también, ellos se sentían parte de las Facultades y ahora se encuentran frente a una nueva estructura: la de Centro Universitario por departamentos.

*"...pero yo considero que, no se están haciendo bien las cosas con tanto cambio, realmente no me gusta tanto cambio..." (Doctor D:77)*

La forma tan acelerada y dinámica de querer instalar nuevos referentes han provocado un movimiento identitario que manifiesta un fuerte descontrol. Los docentes sienten que su trabajo, al querer adaptarse, se vuelve inútil porque nuevamente tendrán que modificarlo para adaptarse a otro sistema, estructura, modelo curricular, Rector, por citar algunos.

*"...estos cambios y que ahora ¡vete a este curso!, y después no resulte para nada y seguimos todos igual y ya hubo cambio de fulanito, y entonces ahora vamos para este otro lado y, ayyy, como que un trabajo y trabajo y trabajo donde no llegamos a nada, ¿no?". (Maestra E:118)*

Los docentes solicitan que se diseñen y lleven a cabo más estrategias para que el Discurso Oficial Interno Instituyente (DOIINST) se conozca; solicitan más capacitación, más tiempo, más acompañamiento para trabajar desde este nuevo modelo. Exigen que se cuiden más las cuestiones paralelas al cambio, principalmente las administrativas, ya que provocan que su trabajo se dificulte en vez de agilizarlo. Los docentes ante tanto movimiento parece que piden estar sujetos a un discurso que se cargue a una de las polaridades discursivas, al parecer, que se imponga como dominante.

Con lo anterior quiero evidenciar que los docentes sienten este movimiento discursivo como acelerado y lo expresan a su manera, perciben que necesitan que esos nuevos discursos se instalen, que no es posible vivir en un constante movimiento. Esto indica que es necesario equilibrar los polos, principalmente entre el DOI y el DOIINST.

Los discursos presentados en el esquema como polaridades en tensión dan cuenta también de ciertos perfiles identitarios pertenecientes a cada una de esas polaridades. Diferenciarlos tiene el objetivo de identificar desde el Discurso Docente sus atributos, es decir, cómo concibe el docente al “*docente instituido*”, “*docente instituyente*”, “*docente Oficial Externo*” y al “*docente emergente*”. El objetivo es que podamos adentrarnos en cómo

perciben las tendencias discursivas, esos cuatro polos discursivos que buscan colonizarlos.

La estrategia utilizada fue identificar el tipo de docente que buscan los nuevos *currícula (docente instituyente)*, la forma de ser docente que prevalece en el Centro como normalizada (*docente instituido*) y cómo visualizan ellos que debería ser el docente (*docente emergente*). Tengo que señalar que la Identidad Docente Emergente también se obtuvo de las manifestaciones de los docentes en otros espacios de la entrevista en donde hacían alusión a aspectos que buscan que cambien en la Institución. Es aventurado este procedimiento, pero generó luz al presentarlas como categorías separadas, sólo como una estrategia, porque no hacen alusión a ningún docente en particular, sino que se pretende evidenciar que los docentes están en un momento de fuerte movimiento identitario presionado por las diferentes formas discursivas identificadas en cuatro polaridades identitarias, cuatro formas de *ser docente*: IDOE, IDI, IDINST e IDE.

La *Identidad Docente Instituida (IDI)* se caracteriza, según comentan los mismos docentes entrevistados, porque los docentes siguen pensando en términos de Facultades y no como Centro Universitario. Sienten que pertenecen más a la Facultad que al conjunto representado como Centro Universitario de Ciencias de la Salud; la transición a Centro Universitario no se ha logrado, los docentes reconocen a la Facultad como su lugar de

referencia y pertenencia. Esta vinculación hacia la Facultad es muy notoria en los médicos, para ellos tiene un gran prestigio y poder pertenecer a la Facultad de Medicina, ya que como se mencionó en el contexto, es la más antigua y bajo su cobijo se iniciaron otras Facultades.

*“..nuestra Facultad creo que es uno de los, por experiencia con otros maestros, con otros médicos es uno de los mayores orgullos el trabajar aquí y uno de los más altos estatus a nivel académico, podemos hablar de abogados o de ingenieros y eso, pero decir yo soy docente en la Universidad de Guadalajara en la Facultad de Medicina pues es un estatus muy alto y un orgullo que va de la mano y pues para mí eso es esto”. (Doctor 1:208)*

El docente se reconoce primero desde su profesión -Médico, Psicólogo o Sociólogo- antes que como docente, la docencia la ven como un anexo, un hobby, una actividad que se anexa al ejercicio de su profesión y/o como investigador. En ningún caso los entrevistados se identificaron como docentes. Es importante esto en relación al tema, porque no se identifican como colectivo docente, sino como un colectivo referente a su profesión o especialidad, y por consiguiente, a su Facultad. El 90% de los entrevistados estudiaron en la Universidad de Guadalajara, por lo que sienten que pertenecen a esta Institución y que están comprometidos con ella.

La profesión no la identifican como la docencia, la docencia es un actividad que se desprende de su profesión, está incluida. La Identidad

Docente Instituida (IDI) se caracteriza por profesionistas que dominan su área de conocimiento y/o disciplina, se sienten muy identificados con su área de especialización y se dedican a ella en cuerpo y alma, considerando que impartirla es otra de sus actividades anexas a su ejercicio profesional. Respecto al oficio de la enseñanza, los docentes IDI estiman que este oficio se aprende por experiencia, la cual, si partimos de este supuesto es bastante, ya que el promedio de antigüedad de la muestra es de 16 años.

La forma de trabajo instituida desde IDI se caracteriza porque los docentes trabajan generalmente de forma aislada o independiente. Los docentes enseñan aquello que consideran que deben enseñar, sin un trabajo colaborativo, es por esta razón posiblemente que las Academias han tardado en instituirse como lugares de encuentro e identidad docente. Veamos una cita al respecto:

*"...la conformación de las academias no tiene la suficiente solidez todavía, no hay la tradición de que las academias funcionen para lo que fueron concebidas...mi Academia casi no se reúne y esto trae problemas incluso para que los maestros uniformen criterios sobre el nivel de entrega de la materia, sobre los contenidos...cada profesor enseña lo que cree que tiene que enseñar." (Doctor A: 3)*

El docente IDI está habituado a dar su materia a un grupo de estudiantes homogéneo, es decir, si su clase la prepara para alumnos de

medicina, la dará a alumnos de medicina, si en cambio la prepara para un grupo de la carrera de psicología de posgrado, pues la estructura y prepara para otra carrera con otro nivel. En la nueva estructura los grupos son heterogéneos, asisten alumnos de distintas carreras y en algunos casos diferentes niveles.

El docente IDI tiene una concepción fragmentada de la enseñanza, ya que la antigua estructura no exigía un trabajo interdisciplinario, sino por el contrario, cada docente adecuaba su programa a un determinado perfil de alumnos. Aquí considero importante señalar que existe un pensamiento muy instituido entre algunos de los docentes, donde se percibe que medicina es la carrera donde existe el mejor nivel académico y por consiguiente las demás son de menor nivel, lo que hace contraproducente un trabajo interdisciplinario.

Se empiezan a detectar cambios en la forma de ser, pensar y sentir de los docentes, ya que en algunos casos se habla del cambio de docente expositor que todo lo sabe, a un docente facilitador que motiva al alumno a *aprender a aprender*<sup>3</sup>. Se habla también de generar aprendizajes significativos y de motivar al alumno a que aprenda desde una dimensión más equilibrada, es decir, que a su formación agregue una visión social, humanista y psicológica. Los docentes en su mayoría médicos, imparten sus

---

<sup>3</sup> Término trabajado por la UNESCO

clases con la intención de formar médicos, donde según comentan los mismos docentes, prevalece una visión positivista de la ciencia.

La Identidad Docente Instituida (IDI) pretende poner en evidencia las formas de hacer, pensar y sentir, que han prevalecido en la Institución y que se enfrentan a una nueva forma de *ser docente* que pretende instituirse: la Identidad Docente Instituyente (IDIINST). La principal manifestación de resistencia entre las fuerzas discursivas y prácticas del DOI y DOIINST se observa en que los docentes se sitúan en el pasado. Continúan pensando en términos de la estructura por Facultades, de grupos homogéneos, donde el profesor es el que sabe y el que enseña a sus alumnos a través de clases magisteriales, tiene una postura firme a que la formación sea más clínica, con resistencia al cambio en general porque se considera como amenaza, por citar algunos. Veamos una cita al respecto:

*"...cuando aquí era solamente medicina era fabuloso realmente esa es la realidad, sin embargo ahorita el problema que tenemos o que tengo yo, es que los grupos son muy heterogéneos , y ese grupo tan heterogéneo creo que es un desastre, un desastre total". (Doctor D:75)*

*La Identidad Docente Instituyente (IDIINST)* es prospectiva, busca adaptarse a lo nuevo, pretende el paso de una identificación de Facultad a una con el Centro Universitario, es una Identidad que se perfila como de

transición. Los docentes sienten el cambio como un reto, como una oportunidad. La idea de separar las identidades es caracterizar los polos del esquema, para clarificar que los docentes se encuentran en el centro de esos cuatro polos, en donde las tensiones al interior son fuertes porque cada una jala de distintas maneras, hacia diferentes formas de *ser docente*, con la intención de convertirse en el polo dominante.

Existe una fuerte tensión entre IDI e IDINST, recordemos que IDINST busca oficialmente desplazar a IDI y esto genera fuertes mecanismos de resistencia. La IDINST busca constituir un docente con un pensamiento más colaborativo, donde construya su quehacer docente junto con los otros, principalmente desde su Academia; que la disciplina que imparte en el Área Básica Común (ABC) la estructure de tal manera que pueda ser impartida y de utilidad a todas las carreras que se incluyen en ABC del CUCS. Se trata de pasar de una visión fragmentada, por carreras, a una visión común, de ciencias de la salud, es decir, que piensen su materia en términos de formar no un médico, ni una enfermera, ni un psicólogo, sino de un egresado de Ciencias de la Salud. Este cambio de Facultades a Centro implica algo más que sólo un cambio de estructura, implica un pensamiento más biopsicosocial, donde los docentes tienen que abrirse a un pensamiento distinto al que había sido el dominante: un pensamiento más clínico, biológico. Esto se trabajará con mayor profundidad más adelante.

La IDINST quiere instituir un docente que se desenvuelva más como tutor, que asesore, apoye, motive, acompañe el proceso de aprendizaje de sus alumnos. La idea es que el docente centre más su atención en el aprendizaje que en la enseñanza. Se busca que el docente centre su pensar, sentir y hacer más en lo común que en lo diferente, es claramente un paso de Facultad a Centro que implica un fuerte trabajo colaborativo. Implica un docente que tenga un fuerte conocimiento de su disciplina pero también con un fuerte conocimiento pedagógico-didáctico. El trabajo en las Academias se identifica como una constante, como un espacio donde el docente se identifica, reconoce, construye, trabaja y relaciona.

La IDINST jala hacia un *ser docente* que se caracterice por construir junto con otros (docentes, alumnos, directivos, etc.) la experiencia de enseñanza-aprendizaje, que pase a un pensamiento biopsicosocial, en donde todas las áreas aportan a la construcción de un perfil básico común de Ciencias de la Salud. El docente es un facilitador-tutor del aprendizaje.

Como no es difícil imaginar, este paso de IDI a IDINST no es sencillo y más si le agregamos la fuerza que también ejerce IDOE hacia los docentes. Estas presiones discursivas han estado muy activas en los últimos años en la Institución analizada, provocando fuertes mecanismos de resistencia en los docentes, de los cuales también emanan, no solamente nuevas formas de hacer, sino también de pensar y de sentir.

La *Identidad Docente Emergente (IDE)* está constituida por aquellos discursos, sentimientos y prácticas docentes que surgen como respuesta a las fuertes tensiones discursivas que intentan instituirse en el Discurso Docente (DD). El principal rasgo de esta identidad es que se posiciona *desde fuera* de los discursos dominantes para proponer *otra forma posible de pensar, hacer y sentir*.

En el análisis descriptivo e interpretativo se aparecían aspectos constantes donde los docentes se posicionaban para nombrar-se, de una forma distinta, es decir, buscando *construirse como otra forma de ser docente*. Esta identidad llamó de especial manera mi atención porque en un principio la identificaba solamente, como normalmente se hace, como manifestaciones de resistencia de los docentes que había que vencer, pero no como un discurso que también buscaba instituirse, que pretendía conformar una manera de ser docente también dominante.

El siguiente espacio está dedicado exclusivamente a esta Identidad, la cual considero de suma importancia porque refleja en muchos sentidos, lo que el docente vive en este momento, lo que padece, lo que busca, lo que necesita, como vive su quehacer docente. Este discurso también pertenece a esas polaridades del esquema que se presentó al principio de este apartado, este discurso (DE) genera una presión o tensión discursiva, y constituye un polo identitario importante a tener en cuenta.

## 5.4 La Identidad Docente Emergente (IDE) y la acción de narrarse.

*La Identidad Docente Emergente (IDE)* se constituye por aquellas formas de hacer, pensar y sentir que emanan de los docentes *desde afuera* de las formas normalizadas y que se presentan comúnmente como formas de resistencia. Al interior de esta forma discursiva también existen paradojas, contradicciones y relaciones de poder. Es una forma discursiva alternativa en donde los docentes reaccionan frente a situaciones problemáticas que se manifiestan en su práctica cotidiana y que no tienen una respuesta desde los discursos instituidos y/o instituyentes oficiales, o que la respuesta que tienen no les es satisfactoria. Comúnmente se identifican como formas de resistencia al cambio y no como una forma discursiva que tiene la enorme riqueza de que surge precisamente *desde los docentes*. Los otros discursos son externos a los docentes: DOII, DOE y DOIINST.

En la actualidad las tendencias de la educación superior se estructuran principalmente desde organismos externos a las Instituciones, los cuales también se encargan de valorar y evaluar el funcionamiento de las IES en términos de calidad total y con fuertes presiones en cuanto a la relación costo-beneficio. En cambio el Discurso Emergente tiene una cualidad importante, surge *desde los docentes*.

El docente requiere estar sujeto a un discurso porque lo constituye como tal, pero también su *sí mismo* está compuesto de un elemento innovador, distinto, creativo. Es la diferencia que hace MEAD respecto al *mí* y al *yo*, en donde el primero constituye todas esas formas de sujetar socialmente construidas, y el segundo corresponde a lo nuevo, lo innovador, lo individual. Es una búsqueda paradójica entre encontrar una forma común de nombrarse y al mismo tiempo respetar su singularidad. El docente necesita estar sujeto a unas formas normalizadas de ser, pero al mismo tiempo necesita de ese elemento innovador que constituye el *yo*; aquí existe una interesante relación de poder.

El Discurso Emergente hace alusión a una *Identidad Docente Emergente (IDE)* la cual no se explicita directamente en el Discurso de los Docentes (DD), sino que se ha obtenido en esta investigación a través de un análisis descriptivo e interpretativo de los datos. Los docentes posiblemente tampoco se dan cuenta que detrás de sus formas de resistencia hay un discurso, una narración, que se manifiesta a través de sus demandas, asuntos que consideran necesarios de resolver, situaciones que consideran relevantes y prácticas emergentes. En este espacio presento algunos de los contenidos discursivos más relevantes de las Identidades Emergentes del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

El Discurso Docente Emergente (DDE) presenta otra forma de *ser docente*, otras posibilidades. En la Institución analizada, los docentes sienten en general que es necesario adecuarse a los cambios que como sociedad se viven en la actualidad; los docentes se encuentran preocupados por aspectos globales como la acelerada generación de conocimiento, las nuevas tecnologías y la globalización. Sin embargo, comentaron en la entrevista que tienen que enfrentarse a estos cambios de manera paulatina y progresiva, con el suficiente tiempo para implantarlos de una manera estratégica, no cambiando por que es necesario cambiar, sino teniendo claro hacia dónde se dirigen, ya que se sienten cansados de cambiar de manera tan acelerada, sin un rumbo claro. Asimismo, se preocupan principalmente por las repercusiones que estos cambios tienen en su práctica cotidiana, como por ejemplo la imposibilidad de competir en una sociedad global con una enorme asimetría, con un presupuesto cada vez más bajo, que implica menores recursos y por lo tanto, fuertes limitantes para una competencia leal.

Los docentes no se identifican como gremio docente de primer momento, ellos sienten que es una actividad que realizan como parte anexa a su profesión de médicos, enfermeras, psicólogos, odontólogos, investigadores, nutriólogos, etc. En las entrevistas hablaban desde su profesión, encargados de formar profesionistas no de Ciencias de la Salud, sino de su misma profesión; se identifican como médicos, psicólogos, incluso como investigadores, y la docencia la ven como una actividad, no como un

gremio que es un elemento que les es común como trabajadores del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Algunos docentes reivindicaban la necesidad de identificarse como docentes de Ciencias de la Salud, partiendo del supuesto que esto les permitiría entablar un tipo de relación en donde se pudiera ver lo común, la docencia, antes que la diferencia, sus profesiones.

Los docentes se preocupan por la falta de recursos que hay en la Institución, por el bajo salario que reciben y por la falta de materiales. Entre una de sus reivindicaciones principales se encuentra el que mejoren sus salarios y que tengan el nombramiento adecuado al trabajo que realizan, ya que en muchos casos su trabajo no corresponde a la categoría ni nombramiento que debería.

Un hecho grave, del cual he venido hablando en distintos espacios y de diferente manera es la *enorme necesidad que tienen los docentes de reconocimiento* institucional y social. Los docentes hacen alusión a que hace algunas décadas eran profesionistas de su área que tenían un gran reconocimiento social, donde *pertenecer* a un grupo como el de la Universidad de Guadalajara era la principal motivación, sin importar el salario que percibían ya que su ejercicio profesional externo a la Universidad les permitía tener sus necesidades económicas resueltas. Sin embargo ahora, los docentes comentan que no tienen ese reconocimiento y que su salario de la Universidad, en la mayoría de los casos, les es necesario. La relación

entre salario y prestigio social es la que predomina en la actualidad, como dice el refrán: "*dime cuánto ganas y te diré quién eres*".

El Discurso Oficial Externo (DOE) recurre a estas necesidades de reconocimiento para sus *dispositivos de poder*, sin embargo, aún con estos dispositivos funcionando no se ve satisfecha, ya que no cubren a la mayoría de los docentes; el problema es más global. Esta es también una de las necesidades expuestas por los docentes y que hacen presión *desde fuera*, desde el Discurso Docente Emergente.

La *Identidad Docente Emergente (IDE)* tiene atributos contradictorios, o fuerzas paradójicas, ya que existen situaciones en donde los docentes se sienten confundidos respecto a la postura a tomar, por ejemplo, ante situaciones complejas como la relación oferta-demanda de ingreso al Centro. Esto pone en evidencia que no se trata de un discurso estructurado, claro, compacto, sino de un discurso que se hace evidente de muchas maneras, algunas de ellas contradictorias, pero que *hace alusión a situaciones problemáticas que les preocupan y que no tienen un marco de referencia normalizado que les den una respuesta satisfactoria*.

El DDE hace referencia a situaciones problemáticas que no se han normalizado, es lo que GERGEN explica cuando no existe una relación acción-complemento habitual, sino que por el contrario, tiene respuestas

aleatorias. Como se mencionó anteriormente, la cuestión de la oferta-demanda de las carreras en el CUCS, es un ejemplo de estas situaciones, en donde existen posturas diversas, algunos consideran que no se debe ampliar la oferta porque existen muchos médicos; otros argumentan que faltan médicos porque los que hay están mal distribuidos; otros opinan que se debe ampliar la oferta. Lo interesante es observar que las fuerzas que emergen no son lineales, ni comunes, ni planas; en su interior, el Discurso Docente Emergente tiene paradojas, contradicciones, posturas. Estas disyuntivas nos muestran puntos importantes a tener en cuenta, que no están resueltos desde otros discursos, que generan movimiento, preguntas, cuestionamientos, o que simplemente no se mencionan, que emergen *desde los docentes* y que *buscan nombrarse de distintas maneras, de hacerse evidentes*.

El *ser docente* IDE que a los docentes les gustaría instituir de manera general se puede resumir en aquel que tiene su nombramiento adecuado a las actividades que realiza, percibe un salario digno, tiene los recursos necesarios para realizar de manera eficiente su trabajo, está preparado en la disciplina que imparte y sabe enseñar, tiene capacidad para lograr que los alumnos *aprendan a aprender*, tiene apertura al cambio, se identifica con la docencia, le gusta enseñar, tiene una buena relación con los alumnos, docentes e investigadores, realiza investigación con los investigadores y con alumnos, se capacita en docencia y en su disciplina, está actualizado, trabaja

en su Academia de manera colaborativa, es creativo, propicia aprendizajes tanto teóricos como prácticos.

Los docentes insisten en que es necesario que predominen los criterios académicos ante los políticos, que se les capacite en cada innovación, que la administración se adecue al cambio. Otro de los puntos difíciles de consensuar es que no saben si es mejor un docente dedicado sólo a la docencia o un docente que también tenga práctica médica. Si se inclinan por el primero, argumentan que le falta la parte práctica de su formación y prepararse en su disciplina; pero si se inclinan por el segundo comentan que no pueden hacer otras actividades importantes como la investigación. La problemática de fondo es el equilibrio óptimo entre profesores de tiempo completo y profesores de asignatura.

La *Identidad Docente Emergente (IDE)* presiona hacia la reflexión de algunos asuntos claves respecto a lo que se vive actualmente en la Institución y que, por una u otra razón, no se les ha dado la importancia debida desde otros discursos. Estos aspectos constituyen lo que desde esta investigación se denomina Discurso Docente Emergente (DDE), ya que son aspectos encontrados de manera constante en el Discurso Docente (DD) y que hacen presión *desde fuera* de los otros discursos. Este discurso se manifiesta principalmente como respuesta o reacción a los cambios que se

han vivido en la Institución, precisamente en las relaciones de poder discursivas entre: DOII, DOIINST y DOE.

Son varios los aspectos que emergen del Discurso Docente Emergente (DDE), sin embargo, los más recurrentes fueron el cambio de estructura vivido en la Institución y lo que podemos denominar el cambio de orientación en los *currícula* en donde se busca pasar de un perfil médico a uno que denominan biopsicosocial, en donde la formación equilibre aspectos biológicos, psicológicos y sociales. Estos dos aspectos son de suma importancia y los he resumido como: ***el paso de Facultades a Centro Universitario y el paso de un perfil clínico-médico-biológico a un perfil biopsicosocial.***

Estos dos aspectos generaron las mayores manifestaciones de resistencia y conflicto entre los docentes, traduciéndose o identificándose desde el análisis de esta investigación como una forma discursiva emergente en donde predominaban una serie de manifestaciones que buscaban hacer explícito que se trabajara y pusiera más atención en estos aspectos. Estas manifestaciones no son el resultado de una reflexión y puesta en común de los docentes, sino por el contrario, son formas emergentes desestructuradas e implícitas que se hicieron evidentes gracias al análisis e interpretación del Discurso Docente (DD).

El DDE obtendrá su poder desde *la capacidad de nombrarse*, es decir, de hacerse explícito, de constituirse como tal, de poder normar y nombrarse como colectivo. En la investigación se observó que algunos docentes, de forma independiente, se inclinan hacia este perfil IDE, pero no como un movimiento común entre los docentes, sino como una forma de trabajo distinta que ellos identifican como diferente a la común, en la que se sienten cómodos, pero no como un movimiento de transformación. Y es que por el momento el DDE se manifiesta más como reacciones discursivas o algunas prácticas emergentes aisladas que como un movimiento discursivo e identitario que se nombre de manera explícita en la Institución.

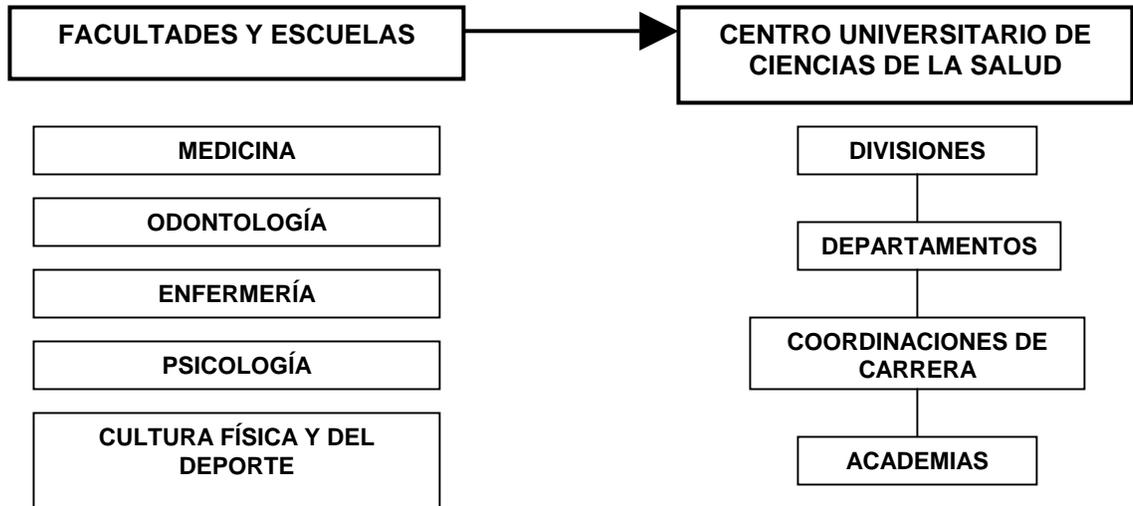
Las relaciones de poder entre DOII y DOIINST significaron pasar de un referente discursivo y estructura a otro, de Facultades a Centros, lo cual implicó para los docentes una pérdida, generando en ellos una serie de reacciones, ya que se es *sujeto docente* a partir de esos referentes normalizados. Los cambios suscitados en el Centro implicaron muchos puntos de pérdida para los docentes y un movimiento en su identidad fuerte. Estas pérdidas se hicieron evidentes en el análisis porque los docentes expresaron de diferentes maneras (DDE) lo que estaban viviendo hacia el interior como grupo identitario. Desgraciadamente desde la Institución se hace una lectura de estas pérdidas como formas de resistencia y no como aspectos importantes en los que se debe avanzar, en los cuales es necesario poner una extremada atención.

La estructura por Facultades, Escuelas y Centros de Investigación tenía ya una historia, los docentes se sentía identificados con esa estructura, la cual les dotaba de una cierta subjetividad y un cierto prestigio. Según comentaron los docentes, la Facultad de Medicina tenía un cierto poder sobre las otras Facultades. La conformación del Centro implicó relacionar varios grupos identitarios fuertemente constituidos, con fuertes límites, por la profesión que los diferencia: psicólogos, médicos, odontólogos, enfermeras y cultura física.

La estructura de la Universidad de Guadalajara había venido realizando sus funciones bajo esta estructura conformada por Escuelas, Facultades y Centros de Investigación que trabajaban de manera independiente unos con otros, en relación cada uno con su objeto de estudio o enfoque disciplinar. Estos grupos mantenían ya ciertas formas de ser, pensar y sentir. La nueva estructura adoptada por la Universidad, y denominada Red Universitaria del Estado de Jalisco, integró las Escuelas, Facultades y Centros de Investigación en lo que se denominó Centros Universitarios. ¿Qué pasó en el encuentro de estas distintas identidades?

Esta reestructuración estuvo acompañada de una transición de un sistema curricular rígido a uno denominado semiflexible y por créditos. Estos cambios generaron fuertes movimientos que exigían tiempo y dedicación explícita para que se constituyeran y conformaran como normales,

habituales, instituidos. Desde la mirada de los docentes este paso no se ha logrado, posiblemente faltan estrategias más explícitas, pensadas, diseñadas para lograrlo. Veamos esta transformación de manera gráfica:



El cambio de estructura se encuentra todavía en transición, no se ha logrado que la nueva estructura se adopte como la normal, algunos docentes añoran la antigua estructura porque todavía no se ha instalado la nueva como parte de ellos. Se quejan principalmente de que la Administración dificulta este paso, ya que no han podido adecuarse de manera óptima a estos cambios. *Desde los docente emerge un fuerte llamado, desde diversas manifestaciones, a que se le preste atención a que no se han instituido estos cambios, lo que limita el proceso de cambio y de funcionamiento del Centro Universitario.*

Esta transición estructural y de sistemas provocó un reacomodo de las fuerzas de poder internas que existían en cada una de las Escuelas y Facultades, la cual considero que se dinamizó aún más con los nuevos *currícula*, ya que se propiciaron encuentros entre las distintas profesiones con el objetivo de un trabajo en común. No se trata de valorar los cambios que se hicieron, simplemente señalar que se manifestaron nuevas formas de poder y conflicto entre las distintas profesiones e identidades.

El trabajo del Área Básica Común detonó e hizo evidentes diversas relaciones de poder entre los docentes, donde predominaba la relación comunicación y conflicto. Poner en común lo que antes era particular era todo un reto que ponía en evidencia aspectos muy interesantes, como la

relación *nosotros* y *los otros*, de una manera constante. Cada grupo de profesionistas veía a el otro grupo como *los otros*.

Estas relaciones identitarias se pueden entender si pensamos que cada Facultad y Escuela tenía sus propios profesores y materias para las carreras que en ellas se impartían; ahora, con la nueva estructura y *currícula* los docentes del Área Básico Común imparten las materias básicas a todos los alumnos de todas las carreras, incluyendo Nutrición que se constituye dentro de la estructura de Centro, como se especificó en el contexto. Cada grupo identitario tenía una fuerte cohesión, con límites muy fuertes. Este movimiento ha provocado relaciones identitarias que ponen en evidencia fuertes relaciones de poder entre profesiones, algunas existentes desde hace muchos años.

Poner en común lo que durante muchos años funcionaba de manera independiente constituye un reto muy importante que sigue ahí, y que los docentes señalan constantemente desde distintas prácticas emergentes, formas de resistencia, discusiones, bloqueos e iniciativas. Es una lucha de *pertenencia, unión y reconocimiento* de todas las profesiones. Por ejemplo, en el campo de la salud los docentes sienten que Medicina se identifica como la que lleva la batuta y las otras profesiones tienen que reivindicar que se reconozca la importancia de su área de trabajo; manifestación también de

una fuerte necesidad de reconocimiento. Veamos un ejemplo en donde se pueden identificar estas relaciones de poder entre identidades profesionales:

*“...la gente que maneja sustancialmente el área de la salud, tiene una formación médica, pero sobre todo médica pensando en que lo máximo es lo médico, que lo otro es colateral, yo puedo ir a ese lugar y quizás si alguien se dio un botellazo porque estaba tomando, estaba borracho y no, ya no tenía control de sí y le dio un botellazo a otro, el médico va y lo va a curar, yo creo que eso sí, pero va a seguir tomando y va a seguir drogándose y los hijos van a seguir cada vez más chiquitos llegando a ese tipo de problema.” (Doctor G:155)*

Este Doctor hace referencia a la importancia de que se impartan clases de corte social en el Área Básica Común, que se respete el área de Sociología de la Salud como tal, sin despreciar su valor social y en el campo de la salud concretamente. *Esta búsqueda de reconocimiento se hace evidente en todas las materias de corte social, ético, psicológico que se imparten en el centro.* Las materias de corte médico se identifican como las prioritarias, dejando las otras como colaterales. Aquí se manifiesta la dificultad de pasar a un perfil biopsicosocial.

*"...Psicología quedó como una materia que no es tan teórica y con tanta carga como por ejemplo Morfo y Fisio, a veces tienden más los muchachos a irse a ese tipo de materias, a estudiar ese tipo de materias y van dejando relegada a Psicología, entonces el reto es como siempre, darle la importancia que tiene la materia para su formación".*

*(Maestra E:107)*

La estructura de Centro pensada como un conjunto de profesiones que trabajan sobre una misma área no se ha logrado, no se ha constituido como un conjunto de profesiones trabajando sobre un mismo campo disciplinar. Al parecer no se tiene aún consensuado el campo disciplinar de Ciencias de la Salud. Es una dificultad que no se puede pasar por alto, es una limitante importante el que no exista un consenso mínimo conceptual, metodológico y operacional de lo relativo a las ciencias de la salud. Veamos la siguiente cita:

*"...hoy en día sigue sin haber consenso sobre lo que son las ciencias de la salud, tanto a nivel conceptual como en cuanto a propuestas concretas para su operacionalización. Lo anterior se deriva en gran parte de una serie de problemas a múltiples niveles, entre ellos, destacamos los conflictos para definir la relación entre lo biológico y lo social, la insuficiente aplicación de la teoría social para explicar la relación entre el individuo y la colectividad, la falta de coincidencia u oposición entre las distintas teorías sobre los sujetos, la salud, la enfermedad y las prácticas de atención a la enfermedad en las tradiciones disciplinares, como es el ejemplo, de la sociología y la medicina o entre las ciencias sociales aplicadas a la salud." (MERCADO; ALFARO; URIBE; DANERI; 1999:2)*

El reto es posiblemente estructurar más espacios en donde se dé esta dinámica de construcción, de búsqueda de consenso, no negando que se dé entre comunicación y conflicto, donde se hagan evidentes los conflictos identitarios, en donde el objetivo es buscar lo común respetando las particularidades. En este sentido el mismo docente comenta:

*“...lo social es muy importante pero los médicos piensan que saben todo, pero bueno, en ese contexto pues, siempre hay que estar defendiendo un poco lo social...yo siento que están como reacios a ubicar la sociología en un campo determinado como la salud, piensan que es limitarlo” (Doctor G:149,151)*

Los docentes identifican que el espacio para lograr un trabajo colaborativo y un sentimiento de pertenencia al Centro son *las Academias*, ya que todavía no funcionan como estaba planeado. Estos espacios son identificados por los docentes como los lugares donde podrían trabajar colaborativamente, y lamentan que todavía no se han activado como lugares de identificación y trabajo en conjunto. Veamos la opinión de un docente:

*“...la conformación de las academias no tiene la suficiente solidez todavía, no hay tradición de que las academias funcionen para lo que fueron concebidas...mi Academia casi no se reúne y esto trae problemas incluso para que los maestros uniformen criterios sobre el nivel de entrega de la materia , sobre los contenidos...”*  
(Doctor A:3)

El Discurso Docente Emergente (DDE) hace un fuerte llamado a aspectos que no deberían pasarse por alto en ninguna Institución: *la nueva estructura no se ha normalizado, los docentes no se sienten identificados como parte del Centro, no se han activado espacios para que se logre el trabajo colaborativo, no existe aún un sentimiento de pertenencia al Centro y por último, existe una fuerte necesidad de asimilar, normalizar y apropiarse de una visión más interdisciplinaria, en donde se conjugue lo biopsicosocial, se construya desde un trabajo en conjunto, como Ciencias de la Salud y no como profesiones distantes.*

La modificación de los *currícula* propició un movimiento identitario que se sumó al cambio de estructura vivido en la Institución. Esta modificación provocó en los docentes una serie de reacciones, detrás de las cuales, pusieron de manifiesto la importancia de *trabajarlo de otra manera*, de forma profunda, desde otros espacios. Quiero hacer la aclaración nuevamente de que los Discursos Emergentes no son necesariamente conscientes ni estructurados formalmente por los docentes.

Esta primera etapa de emergencia de los discursos, la identifico como la reacción ante un movimiento discursivo, que busca acomodo y que al no obtenerlo desde las ofertas discursivas existentes, busca *otras formas, desde fuera, desde el terreno de lo posible*. El proceso de conformación de prácticas o discursos emergentes conscientes en los docentes puede ser muy

largo, sin embargo, en esta investigación se pudieron identificar algunos elementos discursivos emergentes, llamémosle, de *nivel primario de gestación, donde la riqueza está en identificarlos, hacerlos evidentes y desde ahí partir junto con otros docentes para buscar otras formas de conformarnos, de nombrarnos, de constituírnos.*

Los nuevos *currícula* activaron un espacio denominado Área Básica Común (ABC), en donde se imparten nueve disciplinas que son tomadas por todas las licenciaturas del Centro, excepto por la licenciatura en Psicología. El ABC permitió evidenciar que los docentes siguen pensando de manera independiente, por carreras, que no se ha logrado un pensamiento de Centro de Ciencias de la Salud. Desde el DOIINST la intención es generar un espacio de formación básica y común a todos, sin embargo, los docentes hacen ver la necesidad de otros espacios y estrategias que los ayuden a transitar de una visión de Facultades a una visión de Centro. Posiblemente es en las Academias y en el trabajo del ABC donde se irá gestando este Discurso Docente Emergente de una manera mas explícita, donde se irá construyendo una Identidad Docente Emergente, en una dinámica de construcción constante, porque como comenta McLAREN:

*“(Los educadores) Necesitan aprender a construir nuevas subjetividades y a construir la identidad como **un trabajo que está en marcha**, que siempre es contingente, que está basado en la liberación del imaginario, siempre abierto al otro.” (s/a: 89)*

El poner atención a la construcción de la identidad docente nos ha permitido encontrar muchas pistas en esta Institución: *la necesidad de un acompañamiento y estrategias para transitar de una visión de Facultades a una de Centro, de una visión clínica a una biopsicosocial. Reflexionar en conjunto: ¿qué implicó para los docentes esta transición de Facultades a Centros y de un perfil clínico a uno biopsicosocial?*.

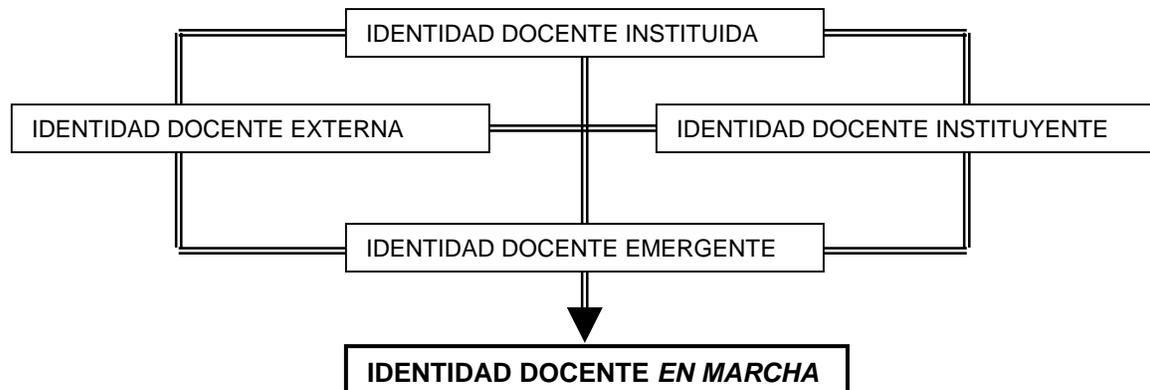
Las Identidades Docentes Emergentes (IDE) no son un grupo constituido de docentes con un discurso común y finamente estructurado. Las IDE son subjetividades que emergen *desde fuera*, principalmente desde sus prácticas como docentes, en donde precisamente se manifiestan las relaciones de poder entre DOII, DOIINST y DOE. Es desde las problemáticas y estas relaciones de poder discursivas desde donde emana otro discurso, el Discurso Docente Emergente (DDE), que *busca nombrarse*. Las situaciones problemáticas y las relaciones de poder discursivas presentan a los docentes contradicciones, fisuras, espacios, y desde ahí, desde el terreno de *lo posible, lo innombrable*, el DDE busca un espacio para nombrarse.

La invitación es precisamente a narrarse, a que los docentes identifiquen este Discurso que emana desde ellos y que busca un lugar. Las Academias posiblemente son el lugar para ***poner en marcha la construcción de una Identidad Docente Emergente*** de segundo o tercer nivel, donde el primero ya está dado, que es la emergencia de un discurso, el

segundo significaría identificarlo, nombrarlo, socializarlo y el tercero poner en marcha este movimiento para construir *una identidad desde los docentes*. Es *activar esta dinámica entre el yo y el mí* del que nos hablaba MEAD, que nos permite ver que somos más libres de lo que creemos.

*“Y es que mostrar las determinaciones históricas de lo que somos es mostrar lo que hay que hacer. Porque somos más libres de lo que creemos, y no porque estemos menos determinados, sino porque hay muchas cosas con las que aún podemos romper, para hacer de la libertad un problema estratégico , para crear libertas. Para librarnos de nosotros mismos. (FOUCAULT; 1990:44)*

La identidad docente se construye a partir de esa dinámica entre identidades y determinaciones históricas y la posibilidad de construirnos de otra manera. Veámoslo de manera gráfica nuevamente:



Es imposible negar la existencia de esta red de relaciones de poder entre discursos y subjetividades, pero lo importante es sacar a la luz estas

relaciones y determinaciones, ya que la conciencia no las concibe (CHARTIER; 1996). Dar cuenta, como en esta investigación, de los contenidos discursivos, de las formas de subjetividad, de las relaciones de poder entre los discursos y desde ahí ubicarnos, darnos cuenta que nuestro *sí mismo* está constituido por el *mí* y *por el yo*, en donde esta dinámica nos abre espacio para construirnos, ponernos en marcha, activar nuestro yo.

*"Las narraciones forman un contrato cultural entre los individuos, los grupos y nuestro universo social. Si las narraciones dan significado a nuestras vidas necesitamos comprender qué son esas narraciones y cómo han logrado ejercer tal influencia sobre nosotros y sobre nuestros estudiantes". (McLAREN; 1997:113)*

El *pensar de otro modo* propuesto por Foucault implica precisamente *pensar desde afuera*, y un lugar donde se potencializa es en la dinámica entre lo establecido y lo problemático, aquello que se sale de lo normal, aquello que llama la atención, que nos cuestiona, que nos hace reaccionar. En el caso del CUCS un nuevo contexto hace posible y necesario producir nuevas prácticas y discursos transformadores. Veamos lo que dice BOURDIEU al respecto:

*"Existe, por lo tanto, una interacción dialéctica entre la estructura de las disposiciones y los obstáculos y oportunidades de la situación presente. Si bien el habitus tiende a reproducir las condiciones objetivas que lo engendraron, un nuevo*

*contexto, la apertura de posibilidades históricas diferentes permite reorganizar las disposiciones adquiridas y producir prácticas transformadoras" (1990:36)*

El momento en el que se encuentra el Centro Universitario de Ciencias de la Salud, es propicio para potencializar esa puesta en marcha de las Identidades Docentes, ojalá que desde una conciencia colectiva que permita avanzar en las problemáticas que los docentes viven en relación a ellos mismos, al centro, a los alumnos, a la administración, al contexto social, por mencionar algunos. La invitación final es para los docentes, para que tengan una acción más protagónica, que propicien espacios para reunirse y ponerse en marcha como un colectivo que comparte varios rasgos y funciones comunes, sin olvidar su singularidad. Hacer común lo común, enriqueciéndolo con los aportes que cada uno puede dar desde su singularidad. Una tarea difícil pero que traerá resultados inmensurables.

## 6. Conclusiones y recomendaciones.

Este espacio es la *última puntada* de un *tejido* que se ha ido elaborando a lo largo de este reporte de investigación, sin embargo, a pesar de que es el final, no se pretende *rematar el hilo*, sino por el contrario, la intención es enunciar los principales aportes que esta investigación da al campo educativo, exponer algunas recomendaciones y abrir un conjunto de preguntas que dejen *una serie de flecos* que vitalicen y permitan nuevos análisis, acercamientos y construcciones sobre las temáticas aquí trabajadas.

La investigación se centró en tres conceptos básicos: *poder*, *discurso* e *identidad*. El objetivo principal era evidenciar las relaciones de poder discursivas existentes en el proceso de construcción social de las identidades docentes universitarias. Primeramente, se realizó un recorrido teórico sobre estos conceptos y la relación que existe entre ellos. Este acercamiento fundamenta, entre otras cosas, que la identidad no se construye de manera aislada sino de forma colectiva, con los otros, en un proceso de inclusión/exclusión, y que es parte de la condición humana pertenecer a un grupo, sentirse en unidad y ser reconocido por los demás. El *sí mismo* no puede ser constituido de manera independiente a la sociedad.

El trabajo sobre estos conceptos permitió evidenciar la importancia y potencial de la pregunta ¿quién soy?, en el proceso de construcción social de la identidad, ya que lanza al sujeto a la autorreflexión, a que salga de *sí mismo* y se vea como otro, en un acto relacional donde es necesario tomar distancia con respecto a la inmediatez de la experiencia. La reflexión es una acción que requiere *pararse a pensar, volcarse a sí mismo, desdoblarse, reflejarse* y mirarse como se mira a los otros.

El ser humano tiene, por lo tanto, la *capacidad de desdoblamiento*, que significa esta cualidad de verse a *sí mismo*, de objetivarse, de hacerse objeto de su propia reflexión. Esta capacidad implica principalmente movimiento, nos habla de que la identidad es un proceso permanente de construcción.

La capacidad de reflexionar del ser humano implica responsabilidad sobre su actuar, sentir y pensar, asimismo, implica la posibilidad de cambiar, de transformar su realidad, de darle otra forma. Estas sencillas afirmaciones nos permiten ver que el ser humano puede preguntarse: ¿quién soy?, ¿quién soy en relación a los otros?, ¿a qué nosotros pertenezco?, ¿qué me hace actuar de esta manera y no de otra?, ¿qué me impide el encuentro con los otros?, ¿puedo actuar, sentir y pensar de otra manera?, ¿cómo mi actuar, sentir y pensar se relaciona con el mundo que me rodea?, ¿cómo afectan

mis acciones a los otros?, ¿ esta forma de ser, pensar y sentir a dónde me lleva?, por citar algunos ejemplos.

A lo largo de esta investigación se explicita que la *identidad* es una *construcción social permanente*, que la respuesta a la pregunta ¿quién soy?, irá cambiando, ya que el ser humano no llega a un punto óptimo de desarrollo y conformación de la identidad, sino que por el contrario, el encuentro con *los otros, las situaciones problemáticas y discursos insuficientes* empujan a los seres humanos a reconstruirse en un proceso que es colectivo y permanente. Esto nos lleva a concluir que la *capacidad de desdoblamiento* del ser humano implica responsabilidad y posibilidad de cambio.

El *sujeto* está constituido por determinadas formas de hacer, pensar y sentir habituales que lo identifican con un colectivo, que lo hacen sentirse parte de un *nosotros*. Este conjunto de acciones y sus representaciones socialmente establecidas y aceptadas pertenecen al *mí* del sujeto. El *mí* es el producto de la asimilación social y el *yo* es la parte individual, innovadora, es lo que lo salva de la determinación social.

El *sí mismo* se conforma tanto del *mí* como del *yo*, esta distinción nos permitió identificar que existe una relación de poder interna, en donde el *yo* es controlado por el *mí*. Esta forma de control es anónima, ya que funciona

como un mecanismo de autogobierno, que se ha establecido como parte del propio sujeto.

El identificar esta forma de control social, que se lleva a cabo por medio del autogobierno, surgió al preguntarnos: ¿por qué pienso así y no de otra manera?, ¿por qué actúo así y no de otra manera?, ¿de dónde vienen estas formas de hacer, pensar y sentir recurrentes?, ¿desde dónde doy significado a lo que hago?, ¿desde dónde valoro o examino mi forma de hacer pensar y sentir?, ¿cómo se instalaron en mí estas formas de hacer, pensar y sentir recurrentes?, ¿qué finalidad tienen estas formas normalizadas?. En esta investigación se trabajaron estas preguntas, principalmente con la intención de evidenciar la existencia de relaciones de poder entre los discursos que nos conforman y aquellos que buscan instalarse en el *mí* de los docentes, así como dar cuenta de cómo inciden estas relaciones de poder en la construcción social de las identidades docentes universitarias.

*Esta búsqueda permitió ir desvelando los discursos, sus relaciones de poder y las orientaciones discursivas que buscan instituirse como formas de ser docente dominantes en un contexto determinado. Se evidenció que en la acción de desdoblamiento, el mí es el que funge como parámetro de valoración socialmente aceptado y establecido, y que es el lugar que los discursos buscan para instalarse. La autovaloración es ya una relación de*

poder, una relación de fuerzas entre el *yo* y el *mí*. Es decir, existe un cúmulo de formas de hacer, sentir y pensar socialmente establecidas que nos sujetan, que forman parte del *mí* de nuestra identidad y que es precisamente ese el espacio en donde buscan instalarse los discursos para fungir como dominantes, como formas de autogobierno.

La distinción entre el *mí* y el *yo* no sólo permite explicar cómo evade el sujeto la determinación social, sino también identificar las relaciones de poder existentes entre dos fuerzas: las instituidas y las instituyentes. En el acto de *desdoblamiento* coexisten, una jala hacia aquellas formas habituales socialmente establecidas y la otra hacia lo innovador, diferente, espontáneo. Esto nos lanza a afirmar que entre más reflexión exista sobre esta relación entre el *yo* y el *mí* más amplia será la cultura de un contexto, ya que las formas de hacer, pensar y sentir establecidas se irán ampliando, principalmente gracias a detonantes como el *encuentro con los otros*, *situaciones problemáticas y/o la búsqueda de otros referentes*.

*El proceso de reflexión sobre la pregunta ¿quién soy?, abre la posibilidad de un crecimiento personal y colectivo, ya que la capacidad de preguntarnos y vernos a nosotros, de reflexionar sobre la relación entre el mí y el yo, nos permite emanciparnos, ampliar nuestros referentes y hacernos más responsable de nuestros actos; el autoevaluarnos desde una reflexión profunda nos da la posibilidad de modificarnos, de transformarnos, de*

reconstruirnos. La reflexión profunda implica seguir la pista de los discursos que nos conforman, analizar ¿cuáles son?, ¿de dónde vienen?, ¿hacia dónde nos dirigen?, ¿qué nos permiten?, ¿qué nos limitan?, ¿qué otras posibilidades de hacer, sentir y pensar se desprenden de la reflexión?, y seguirnos preguntando en un espiral ascendente.

La reflexión sobre la identidad es una posibilidad de crecimiento personal y colectivo porque *desvelar aquello que nos determina, que nos sujeta, que nos hace ser lo que somos nos permite, paradójicamente, darnos cuenta de lo libres que podemos ser, del terreno de lo posible.*

*La interacción reflexiva entre estas dos fuerzas de poder internas, el yo y el mí, permite al sujeto emanciparse de aquellas formas de hacer, pensar y sentir que le impiden el encuentro con los otros, que le impiden pensar de otro modo, darse cuenta de lo libre que puede ser y que limitan posibilidad de instituir otras formas.* Esto nos hace pensar directamente en el colectivo docente: ¿cómo se ve el docente a sí mismo?, ¿desde dónde evalúa su hacer, pensar y sentir?, ¿cuáles son las formas instituidas de ser docente?, ¿quién las determina?, ¿cómo son apropiadas por los docentes?, ¿cuáles son los discursos que limitan la posibilidad de cambio?, ¿qué estructuras impiden visualizar otras formas de hacer, pensar y sentir?, ¿es consciente de la posibilidad de cambio?. La reflexión en esta dirección

permitirá el crecimiento del docente , principalmente si se hace desde ellos como una búsqueda personal y colectiva.

A lo largo de esta investigación se identificó que le docente se ve y valora a sí mismo a través de los discursos dominantes, los cuales utilizan ciertos dispositivos para instalarse, como son, por ejemplo, los programas de estímulos a la actividad docente. Estos programas tienen la finalidad de *encauzar* al docente, es decir, producir y reproducir cierto perfil, en donde serán los propios docentes los que controlen y dirijan sus actividades, pensamientos y sentimientos hacia ese fin. Esta forma de normalización es anónima y constante, ya que se logra corporizar en los docentes. Los dispositivos son fuertes mecanismos de gobierno, ya que logran controlar *la experiencia de sí* de los docentes.

Los programas de estímulos revisados en esta investigación permitieron observar que se convierten en una forma de imposición legítima, con un contenido discursivo que se acepta como legítimo, con formas normalizadas que legitiman y dirigen sus formas de hacer, sentir y pensar, y por último, con ejecutores y destinatarios legítimos. Me hubiera gustado seguir profundizando en estos *dispositivos de poder* pero el tiempo y espacio fueron fuertes limitantes. Analizar a profundidad cómo en la *capacidad de desdoblamiento* funcionan las dimensiones óptica, discursiva, jurídica y práctica es una tarea pendiente de profundización. En esta investigación se

llega a señalar que los discursos buscan distintas estrategias para instalarse, en donde una de ellas son los programas de estímulos, los cuales se instalan en los sujetos como formas de autocontrol que determinan lo que es visible socialmente y para el sujeto (*dimensión óptica*), lo que se debe y puede decir acerca de sí mismo (*dimensión discursiva*), las formas en que el sujeto debe juzgarse (*dimensión práctica*).

El acto de desdoblamiento como *experiencia de sí*, llama a todas estas dimensiones, es por eso que se afirma que los discursos buscan instalarse en los sujetos, porque es precisamente desde ellas como se logra instalar el discurso como una forma de autogobierno, de poder simbólico, que normaliza las formas de hacer, pensar y sentir de manera anónima. Esto nos lleva a afirmar que existe una relación contundente entre discursos, poder e identidades; el ser humano se construye mediado por ciertos dispositivos o aparatos de subjetivación.

El preguntar *¿quién soy?*, me lleva necesariamente a reflexionar *¿por qué pienso, actúo y siento de esta manera y no de otra?*, *¿desde dónde valoro lo que soy, siento y hago?*. Estas preguntas y sus reflexiones nos permitieron seguir la pista de los discursos, sus relaciones de poder, su orientación y los mecanismo que utilizan para instalarse. Reflexionar sobre el proceso de construcción social de la identidad nos llevó necesariamente a los discursos y el papel determinante que tienen en nuestra forma de hacer,

pensar y sentir. Se logró verificar la existencia de un conjunto de discursos que conforman la tipificación de lo que significa socialmente *ser docente*, llegando a explicitar cuáles son estos discursos y señalando que esos discursos son ciertos dominios de saber que se traducen en formas de hacer, pensar y sentir que conforman ciertas subjetividades.

De acuerdo con lo anterior, se señala que la identidad está conformada por ciertos dominios de saber y ciertos tipos de normalidad, que paradójicamente, como ya lo he referido, están constituidas también por una posibilidad de pensar, sentir y actuar distinto. La identidad es una mezcla dinámica entre lo que se es y la posibilidad de ser distinto. La identidad no es algo fijo, la identidad se construye socialmente y en esa construcción los discursos y el poder tienen mucho que ver. Este supuesto permitió profundizar sobre los discursos y sus relaciones de poder en la construcción social de las identidades docentes.

El identificar y analizar los discursos que estaban en juego en la construcción social de las identidades docentes universitarias permitió señalar en un primer momento dos tipos de discursos, por un lado *el instituido*, que son los referentes que ya están instalados en los docentes, y por otro lado, *los discursos instituyentes*, que son un conjunto de diversos discursos que buscan instituirse en las formas de ser docente. Entre estos dos tipos de discursos, existe una relación de poder, ya que su objetivo final

es el mismo, instalarse como referentes normalizados, dominar el mismo territorio (el *mí*). El trabajo de campo y el análisis de los discursos permitieron evidenciar que no se trata solamente del enfrentamiento entre dos discursos, sino la coexistencia de una red de discursos que están en constante movimiento, utilizando distintas estrategias para conformarse y/o mantenerse como los referentes dominantes.

Esta coexistencia discursiva se presenta como *una red de relaciones de poder discursivas que tienen como finalidad instalarse en el hacer, pensar y sentir de los docentes*. Este deseo común de instalarse en los docentes como discursos dominantes los transforma en fuerzas que luchan de distintas maneras para traducirse en las formas de autocontrol de las identidades docentes.

La investigación permitió conocer la red de relaciones de poder discursivas que en un momento histórico y contextual incidían en la construcción social de las identidades docentes. Este trabajo de análisis sobre los discursos y sus relaciones de poder, nos llevó a la conclusión de que es importante en cualquier proceso de cambio institucional analizar: ¿cuáles son los discursos instituidos?, ¿cuáles son los discursos que buscan instituirse?, ¿cuáles son los discursos de los docentes?, ¿cuáles son las estrategias que utilizan para instituirse?, ¿hacia dónde buscan *encauzar* la identidad docente?, y ¿qué sucede con el docente en este cambio

institucional?. Es importante analizar hacia dónde nos dirige el discurso del cambio, qué discurso se está buscando instalar en los docentes, hacia dónde dirigen la identidad, qué implicaciones tienen esas orientaciones discursivas, por mencionar algunos aspectos dignos de considerar.

En la Institución analizada se hizo una identificación de los discursos que conformaban esta red discursiva y que estaban presentes en el momento del cambio institucional. Esta identificación demandó una clasificación de los distintos discursos, llegando a la siguiente categorización: el Discurso Oficial Externo (DOE), el Discurso Oficial Interno Instituido (DOII), el Discurso Oficial Interno Instituyente (DOIINST) y el Discurso Docente (DD).

El Discurso Oficial Externo (DOE) agrupó y permitió analizar todos los discursos de organismos multilaterales, nacionales y regionales externos a la Institución que tienen gran influencia sobre las Instituciones de Educación Superior (IES) por su alto prestigio social y porque marcan el rumbo de las IES a través de una serie de recomendaciones que se convierte en políticas concretas. En la Institución analizada estos discursos se tomaron como fuertes referentes en el proceso de cambio institucional.

Realizar un análisis sobre los discursos de DOE fue trascendental para entender el rumbo que están siguiendo las IES y para profundizar sobre los macrodiscursos o metadiscursos en los que se basan sus propuestas, ya

que se observó, por ejemplo, que los retos planteados a las Instituciones de Educación Superior han generado respuestas discursivas que se caracterizan por centrar sus propuestas y prácticas en el mercado y la economía.

Asimismo, se pudo observar en los documentos del DOE un discurso que propone implícitamente una relación de sumisión de los sistemas educativos frente al mercado laboral. Este espacio abre muchas interrogantes: ¿cuáles son las consecuencias de las orientaciones discursivas del DOE?, ¿cuál es el grado de autonomía de una Institución de Educación Superior, en un planeta cada vez más globalizado, para acatar o no las recomendaciones sugeridas por los organismos multilaterales?, ¿cuáles son los metadiscursos que orientan este Discurso Oficial Externo (DOE)?, ¿se trabajan los problemas complejos a los que se enfrentan las IES con discursos complejos o sólo con grandes generalidades?, ¿cómo traducen el DOE las Instituciones?, ¿qué mecanismos utiliza este discurso para instalarse?. El análisis de estos discursos a profundidad sería un tema interesante para futuras investigaciones.

El Discurso Oficial Interno Instituido (DOI) permitió evidenciar cómo se concibe al docente desde una visión institucional explícita, lo cual se obtuvo del análisis de documentos oficiales y la identificación de estos discursos en los docentes. Este acercamiento a este discurso aportó, principalmente, la

identificación y el análisis de una serie de formas de hacer, pensar y sentir que estaban instalados en los docentes y que la institución pretendía modificar a través del discurso instituyente. Esta revisión por lo tanto, da cuenta de algunos elementos de la forma de ser docente instituida que oficialmente la Institución pretende modificar.

El Discurso Oficial Interno Instituyente (DOIINST) corresponde a todos los documentos utilizados por la Institución analizada como referentes para la innovación curricular. La revisión de este discurso nos dio algunos elementos importantes para identificar aquellas formas de hacer, pensar y sentir distintas que se buscan instituir en las identidades docentes. Este discurso se basa principalmente en la recomendaciones del DOE y en el Modelo de Competencias. Este último, se caracteriza por ser una propuesta dirigida a la educación tecnológica y a la capacitación, por lo que se pudo observar que implicó un gran esfuerzo de adaptación a las necesidades de la Institución analizada.

En este sentido quiero dejar claro que en el análisis del discurso de competencias laborales se identificó un desfase entre las necesidades de la Institución y las necesidades a las que le modelo en teoría pretende dar respuesta. No queda claro, explícitamente, por qué la Institución seleccionó este discurso como referente básico para su innovación. El buscar adecuar el modelo a la institución impidió seguir con mayor detenimiento otros procesos,

necesidades y aportes que iban surgiendo en el mismo proceso de cambio, y que considero son de suma importancia, como es el caso de la intención de pasar de una visión clínica y/o biológica a una biopsicosocial, la interdisciplina como nueva forma de trabajo entre docentes, directivos, administradores y alumnos, y el cambio de Facultades a Centros, por citar los que se presentaron recurrentemente en el análisis.

El proceso de cambio es un momento clave para trabajar sobre las identidades, ya que se pudo observar que en la Institución se venían arrastrando una serie de cambios no digeridos por alumnos, docentes administradores y directivos que afectaban directamente su cotidianeidad, como es el caso concreto del paso de Facultades a Centros Universitarios y al sistema de créditos. Estos espacios me hubiera gustado también trabajarlos con mayor detenimiento, ya que abren una serie de cuestionamientos muy interesantes: ¿qué significó para los docentes el cambio de Facultades a Centros?, ¿qué relaciones de poder emanaron de este cambio?, ¿qué relaciones de poder se evidenciaron?, ¿qué cambios se dieron a través de esta modificación, que los administrativos y directores no han percibido y/o cuidado?, ¿qué cambios es necesario hacer y/o qué estrategias para instalar estas nuevas formas?, por citar algunos ejemplos.

Considero que no es suficiente identificar un discurso de cambio que pueda dar respuesta a una serie de necesidades, es indispensable analizarlo

a profundidad y decidir a conciencia si es desde ahí, desde donde es conveniente ubicarse para dar respuesta a los retos y necesidades identificadas. En análisis a profundidad del modelo de competencias valdría la pena trabajarlo desde otra investigación de manera exclusiva, ya que empieza a nombrarse en varias propuestas de innovación educativa en la región occidente del país.

El Discurso Docente (DD) permitió dar cuenta de la voz de los docentes de la Institución, identifica los discursos instituidos, elementos de los instituyentes y emergentes. Se pudo observar la enorme necesidad que tienen los docentes de *hacer oír sus voces*, ya que comentaban que se sentían en un momento de fuertes cambios y sobre todo con la necesidad de expresar su experiencia en estos procesos y en su quehacer cotidiano.

El conocimiento de las relaciones de poder que existen entre estos discursos (DOE, DOII, DOIINST y DD) permitió dar cuenta de otro discurso que denominé Discurso Docente Emergente (DDE) que está constituido por aquellos discursos que tienen los docente y que se reflejan a través de sus prácticas, resistencia y conversaciones. Estos discursos tienen la cualidad de ser distintos a los instituyentes e instituidos, y tienen una importancia crucial en la construcción de la identidad docente. El DDE tiene un potencial enorme, que desgraciadamente es desaprovechado por la Institución y los mismo docentes, ya que es identificado sólo como formas de resistencia y

no como un discurso que busca instituirse, que tiene un contenido discursivo distinto que se caracteriza por ser *la voz de los docentes*.

El conocimiento a profundidad de la red de discursos que intervienen en la construcción social de las identidades docentes universitarias permite entender de dónde vienen esos discursos, hacia dónde pretenden dirigir la normalización discursiva, qué instrumentos y/o estrategias utilizan para instalarse en las formas de hacer, sentir y pensar de los docentes. Esta profundización también permite *oír las voces de los docentes* (DDE) que se pierden en esa red discursiva y que vale la pena atender, ya que en este discurso se hacen evidentes las necesidades de este colectivo, la forma en que experimentan su experiencia, los vacíos discursivos, las problemáticas que no tienen un referente normalizado, la forma en que viven esta red discursiva y cómo les afecta en su identidad.

Asimismo, se logra dar cuenta de cómo estos dominios de saber se traducen en ciertas subjetividades a instituir, que para efectos de esta investigación se esquematizaron como polaridades discursivas, en donde, los docentes de la muestra se encuentran despolarizados, intentando equilibrar esas fuerzas discursivas. En esta esquematización se presentan las identidades correspondientes a cada discurso: la Identidad Docente Instituyente (IDINST), la Identidad Docente Instituida (IDI), la Identidad Docente Oficial Externa (IDOE) y la Identidad Docente Emergente (IDE).

Primeramente, en la investigación se perfiló la Identidad del Discurso Oficial Externo (IDOE), en donde se pudo observar el papel tan importante que jugaban los programas de estímulos como *dispositivos de poder* para instalarse en los docentes, convirtiéndose en una fuerza que los jalaba hacia ese discurso. En otro polo de la esquematización se incluyó el discurso innovador (DOIINST), que oficialmente quería modificar las formas de hacer, pensar y sentir de los docentes para instituir una cierta identidad docente novedosa, que jala precisamente hacia esa Identidad Docente Instituyente (IDINST). La Identidad Docente Instituida (IDI) corresponde a otro de los polos, en donde se hacen evidentes las formas de ser docente dominantes que buscan mantenerse como dominantes. Por último, se encuentra la Identidad Docente Emergente (IDE), que vendrían a ser esas manifestaciones prácticas y discursivas que los docentes tienen y que son distintas a los otros discursos y que también buscan instituirse como dominantes.

Entre los polos referentes al discurso Instituido e Instituyente se encuentran las fuerzas relativas al cambio, ya que se llega a la conclusión de que el cambio institucional se logra solamente cuando los docentes pasan de la identidad instituida a la instituyente, de IDI a IDINST, convirtiéndose esta última en instituida.

*Esto da cuenta de que los distintos perfiles y orientaciones discursivas (IDI, IDINST, IDOE, IDE) son fuerzas que coexisten en una red de relaciones de poder en donde todas buscan instituirse como dominantes, incluyendo las de los propios docentes.*

Conocer la red de relaciones de poder discursivas que coexisten en la construcción social de las identidades docentes universitarias nos permite reflexionar muchas cosas: identificar las orientaciones y metadiscursos que tienen cada uno de estos discursos, la relación que guardan estos discursos entre sí, cómo intervienen en la construcción de las identidades docentes, qué estrategias utilizan para instituirse o mantenerse como instituidos y abrir un espacio para identificar el terreno de lo posible.

La investigación permitió dar cuenta de que los docentes se sienten cansados de los continuos cambios que se han dado en la Institución, ya que no se han instituido y se ha generado una crisis en los referentes establecidos de lo que significa *ser docente*. Esta situación ha provocado que los docentes se cuestionen ¿qué significa ser docente?, y tengan dificultad para dar respuesta a esta pregunta. Desde mi punto de vista este momento ha sido desaprovechado por la Institución, ya que sería un espacio oportuno para reflexionar sobre la red de relaciones de poder discursiva y lograr que los docentes se vayan aproximando a los referentes que la Institución busca

instituir y propiciar un diálogo en donde verdaderamente se escuchen las voces de los docentes.

Las nuevas formas de ser docente pretendidas por la institución han provocado que este colectivo exija, a su vez, cambios en la estructura de la misma. En la Institución analizada no se trabajó de manera explícita y profunda esta relación dinámica entre sujetos e institución, no se consideró cómo los cambios institucionales afectarían a las identidades docentes, y mucho menos, cómo estas nuevas identidades docentes exigirían a su vez, de distintas formas, cambios en la estructura institucional.

Las presiones de cambio recurrentes en la identidad pueden impedir que el individuo responda a la pregunta ¿quién soy?, que pueda *narrarse* hacia el interior y exterior como colectivo, mermando el elemento de continuidad, el sentimiento de pertenencia, unidad y reconocimiento. Los cambios institucionales deben cuidar qué sucede con las subjetividades en esta red de relaciones de poder discursivas, pero principalmente en los procesos de cambio, ya que en estos se agita considerablemente esta red.

*La construcción social de la identidad docente conviene que sea un punto de reflexión personal, colectivo e institucional, ya que al analizar las subjetividades docentes en esta investigación, se pudo evidenciar que el ser humano no puede vivir en un estado de cambio continuo, que necesita de*

algo que le sujete, que le de forma, que le de sentido, que lo constituya como sujeto. Es imposible no estar sujeto a nada, es precisamente desde la sujeción desde donde podemos pensar otras formas de normalidad, pero como un proceso (devenir) donde nos reconocemos y desconocemos, desde donde somos lo que somos y lo que podemos ser.

Podemos resignificarnos y reconstruirnos pero necesitamos de cierta estabilidad, una relación que logre equilibrar el *yo* y *el mí*, la continuidad y el cambio, equilibrar aquello que me sujeta y lo que me permite adentrarme a lo otro, a los otros, al *terreno de lo posible*. Las instituciones son las encargadas de conservar y reproducir esa continuidad social, es por esto que considero importante reflexionar sobre las subjetividades, sobre todo en procesos de cambio institucionales profundos.

La identidad significa precisamente asumir un cierto rol social que tiene que ver necesariamente con las instituciones, el sujeto está sujeto, disculpando la redundancia, a una cierta tipificación socialmente atribuida y mantenida por las instituciones. La identidad docente corresponde a ciertos discursos de lo que significa *ser docente* en un determinado contexto social e histórico. Como se mencionó anteriormente, el colectivo docente de la Institución analizada ha vivido fuertes transformaciones y cambios discursivos que no se han conformado todavía en una tipificación interiorizada, lo que ha provocado una *sensación de desujeción*, , de poca

claridad de lo que en este momento significa *ser docente* para la Institución y para los mismos docentes.

Los docentes de la Institución analizada se encuentran en un momento difícil, ya que los constantes cambios en la institución los han desequilibrado. Expresaron en las entrevistas que tienen la necesidad de *pertenecer* a un grupo con un mayor grado de *unidad y reconocimiento*; precisamente, los tres elementos constitutivos de cualquier grupo identitario. La falta de una tipificación clara e instalada en el *mí* de los docentes provoca una sensación de no pertenencia, de falta de reconocimiento y unidad. Los cambios en la estructura institucional implicaron movimientos en las agrupaciones habituales de los docentes, exigiéndoles otras que todavía no se convierten en el referente discursivo habitual, normalizado, instituido. El elemento, es *la Academia*, la cual se encuentra desgraciadamente en general con poca actividad.

Las subjetividades docentes se encuentran en un momento digno de estudio, profundización y acompañamiento; es necesario dotarlas de espacios donde puedan expresarse y preguntarse individualmente y como colectivo: ¿quiénes somos?, ¿hacia dónde vamos?, ¿cuáles son nuestros referentes?, ¿hacia dónde nos llevan los programas de estímulos?, ¿qué buscan los nuevos cambios?, ¿qué aportamos a los nuevos cambios?, ¿qué necesitamos para cambiar?, ¿cómo hacemos escuchar nuestras voces?, por

mencionar algunos. Los docentes de la Institución mencionaron recurrentemente la urgente necesidad de contar con espacios de reconocimiento, unidad y pertenencia.

La investigación abrió muchos espacios dignos de futuras investigaciones que por cuestión de orden y magnitud resultaban imposibles de abarcar. Entre ellos, se encuentran la necesidad de seguir profundizando sobre los discursos DOE, DOII, DOIINST, DD y DE, porque se encontraron relaciones de poder internas importantes de desvelar. Por ejemplo, dentro de la relación entre DOII y DOIINST se identificó que existen fuertes tensiones entre los discursos denominados médicos y los psicológicos y sociales. Esta tensión discursiva da cuenta de muchas cosas que serían conveniente indagar: factores históricos, sociales, profesionales, estructurales, por citar algunos.

El deseo de construir en la Institución una visión biopsicosocial generó mucho movimiento, ruido y enfrentamientos, dejando entre ver ciertas relaciones de poder entre el discurso clínico-médico-biológico, y los discursos sociales y psicológicos, donde el primero había sido el dominante y ahora se busca darles el mismo nivel de importancia. Esta idea de trabajo interdisciplinario, de construir juntos aquello que nos es común resultó ser una experiencia interesante, ya que ahí emanaban de manera clara fuertes relaciones de poder entre grupos, discursos, formas, estructuras, etc. El paso

de una visión disciplinar a una interdisciplinar era digno de una atención especial, sin embargo, por desgracia no se profundizó en la institución lo suficiente sobre la trascendencia de este paso.

El Área Básica Común (ABC) de la estructura curricular, fue uno de los espacios que más me pesó no haberle podido dar un seguimiento más minucioso, ya que en el proceso de construcción se dieron una serie de conflictos que hubiera sido interesante rescatar desde otra pregunta de investigación.

Los docentes siguen pensando en términos de Facultades y no como Centro Universitario. Sienten que pertenecen más a la Facultad que al conjunto representado como Centro Universitario de Ciencia de la Salud; esta transición no se ha logrado, los docentes siguen reconociendo a la Facultad como su lugar de pertenencia. Este cambio representa fuertes modificaciones en muchos aspectos, ya que la Facultad de Medicina tiene un fuerte poder externo e interno. ¿Por qué no se ha dado esta transición?, ¿qué implica para los docentes?, ¿qué emane de esta transición?, ¿cuáles son las resistencias y qué contenido discursivo les dan los docentes a las mismas?. Este tema sería digno de trabajar en la Institución y en otra investigación.

El análisis del Discurso Docente (DD) permitió ver muchas cosas, pero entre ellas, una que llamó mi atención es su recurrente mirada hacia su práctica, y el constante reclamo de que los cambios no logran retomar lo que para ellos es prioritario. A la mayoría de los docentes les cuesta mucho trabajo ver la relación de sus problemas con la situación general de las Instituciones de Educación Superior y el mundo. Los constantes cambios han provocado un fuerte sentimiento de aislamiento y falta de reconocimiento que es digno de preocupación, y creo debería de llamar aún más la atención a los directivos de la Institución, ya que los docentes son una pieza clave y están siendo descuidados de una manera dramática.

El propio proceso de elaboración de la investigación nos da una luz de por dónde podrían los docentes revitalizar su identidad docente. Primeramente, parece necesario evidenciar cuáles son los discursos que forman parte de esta red de relaciones de poder discursivas que tienen que ver con el proceso de construcción social de las identidades docentes. Posteriormente, revisar los contenidos de estos discursos, sus relaciones de poder internas, hacia dónde nos dirige ese discurso, qué demanda, qué olvida. Posiblemente no se trate de un proceso lineal, pero creo que lo anterior nos llevaría a preguntarnos cómo esa red de discursos interfiere en nuestro hacer, pensar y sentir, es decir, dónde lo ubico, de qué manera se ha instalado en mí, qué me permite y qué me limita, hacia dónde me dirige, quiero ir hacia allá o hacia otro lado. Es decir, reflexionar desde la pregunta

¿quién soy?, por distintos caminos, desde distintos niveles de profundidad desde distintas posturas, con distintas estrategias, solos y/o acompañados, como una buena estrategia de crecimiento personal y colectivo. Y quiero partir del supuesto que pasar por este proceso de reflexión exigirá cambio, y que a su vez el cambio requerirá de nombrarlo, narrarlo, con la intención de instituirlo.

La principal recomendación que quiero hacer es que se ponga una atención considerable al Discurso Docente Emergente y a su respectiva identidad porque parece que desde ahí podemos dar respuesta a muchas de las preguntas que han quedado abiertas en esta investigación y porque considero que puede ser un buen camino para hacernos responsables de la construcción social de nuestra identidad como docentes. Es desde este discurso donde los docentes hacen alusión a las situaciones problemáticas que viven y les preocupan, y que no tienen una respuesta normalizada que les satisfaga, son espacios potenciales de crecimiento.

El Discurso Docente Emergente en la Institución analizada no era explícito, se obtuvo del análisis del Discurso Docente, y hacía alusión a que la nueva estructura no se había instituido, que los docentes no se sienten identificados como parte del Centro Universitario, que no se han activado espacios para que se logre un trabajo interdisciplinario y colaborativo, y que no se ha logrado normalizar una visión biopsicosocial. Estos aspectos

deberían ser considerados por la Institución, pero sólo se hacen evidentes si se provocan espacios para explicitarlos o si los docentes logran pasar de discursos y prácticas aisladas a una fuerza más consolidada del Discurso Docente Emergente.

Es recomendable, por lo tanto, que el colectivo docente construya nuevas formas de subjetividad como un trabajo *en marcha*, es decir, que se mantenga en constante alerta y reflexión sobre la pregunta ¿quién soy?, que desde las situaciones problemáticas y vacíos discursivos identifiquen el terreno de lo posible, y lo construyan. La invitación es que los docentes expliciten el Discurso Emergente, que busquen espacios para poner en marcha la construcción de una Identidad Docente Emergente que esté en movimiento reflexivo constante, activando esta dinámica reflexiva entre el yo y el *mí*, logrando así ser más libres. Lograr que los docentes asuman conscientemente, protagónicamente, la tarea de ser narradores de su vida, de manera individual y colectiva.

Las principales limitaciones a las que se enfrentó esta investigación se refieren al tiempo, ya que me hubiera gustado que la estancia en la Institución hubiera sido más larga para profundizar más sobre algunos temas, pero desgraciadamente esto no fue posible. Los tiempos de entrega de esta investigación obligan a delimitarla fuertemente, dejando en el tintero una serie de preguntas. Es imposible incluir en un reporte todo lo

vivido en un proceso tan intenso de indagación, por lo que sólo me queda concluir que este trabajo será el trampolín para nuevos procesos de profundización.



## Aspectos que se trabajaron en la entrevista:

### Datos Generales

- Ocupación
- Antigüedad Profesional
- Oficio en el CUCS
- Carga horaria
- Formación profesional
- Estímulos
- Participación en la Innovación Curricular
- Conocimiento de los nuevos planes

### Identidad docente:

- Historia como docente
- Reformas que ha vivido
- Profesión
- Autodefinición como docente
- Prácticas habituales
- Identificación con el CUCS
- Retos
- Necesidades
- Motivaciones
- Satisfacciones
- Grupo identitario
- Desmotivación
- Perfil ideal de docente
- Reconocimientos a su tarea
- Certezas
- Dudas

### Discursos innovadores:

- Retos de la Educación Superior a nivel general
- Retos de la UdeG y del CUCS
- Necesidades del CUCS
- Sistema de Créditos
- Competencias
- Qué debe conservarse
- Qué debe cambiar
- Estilo de ser docente, ha cambiado

### Relaciones de poder:

- PROMEP
  - Programa de Estímulos
  - Cambios en su quehacer a partir de estos programas
  - Opinión sobre ellos
  - Influencia de estos programas sobre la Institución y los docentes
  - Cambios que exigen
  - Competencias
  - Cambios que se tienen que hacer
  - Dirección de la innovación
- Quienes marcan el cambio y de dónde viene la presión

## Guía de la Entrevista

### **Datos generales:**

1. ¿Cuál es su nombre?
2. ¿A qué se dedica?
3. ¿Cuántos años tiene realizando esas actividades?
4. ¿Cuáles son las actividades que realiza en el CUCS?
5. ¿A qué departamento pertenece?
6. ¿Qué categoría tiene como docente?
7. ¿Qué materias imparte actualmente?
8. ¿Qué materia imparte en el Área Básico Común?
9. ¿Cómo llega a la docencia en el CUCS?
10. ¿Cuáles son sus estudios-formación?
11. ¿Cuáles considera que son sus principales características como docente?
12. ¿Cuáles son las dificultades a las que se enfrenta actualmente?
13. ¿Qué es lo que más le satisface como docente?
14. ¿Qué le disgusta?
15. ¿Podría describir un día de clases impartido por usted que sea el más habitual?

### **Institución:**

16. ¿Cómo se integra a participar en el Área Básico Común?
17. ¿Ya había impartido antes esa materia?
18. ¿Cuántas reformas educativas ha vivido?
19. ¿Cuáles considera que son los principales retos con los que se enfrentan las universidades públicas actualmente?
20. ¿Cuáles considera que son los principales retos de la UdG y del CUCS en particular?

21. ¿Participa en el programa de Estímulos?
22. ¿Tiene perfil Promep?
23. ¿Cómo afecta el programa de estímulos su práctica como docente?
24. ¿Qué características de docente pide el programa de estímulos?
25. ¿Qué características tiene que cumplir para obtener el perfil Promep?
26. ¿Qué opinión tiene de dichos programas?
27. ¿A nivel Institucional cómo considera que influyen dichos programas?
28. ¿Cuáles cree que son las características que tiene que tener un docente del CUCS en la actualidad?
29. ¿A quiénes cree que les corresponde participar en las reformas educativas?, y ¿de qué manera?

### **Innovación:**

30. ¿Cuáles son los cambios más significativos que vivimos actualmente como sociedad?
31. ¿Qué implicaciones tienen éstos sobre nuestro quehacer como docentes?
32. ¿Cómo vive el sistema de créditos desde su quehacer como docente?
33. ¿Qué opina del sistema de créditos?
34. ¿Participó en el cambio curricular de las carreras?
35. ¿Conoce las características de los nuevos planes de estudio?
36. ¿Cuáles considera positivas y cuáles negativas?
37. ¿Conoce el modelo de competencias?
38. ¿Qué cambios tiene que hacer para implantar este modelo en su clase?
39. ¿Considera necesario ese cambio?
40. Desde lo que conoce de los nuevos planes ¿Qué problemáticas actuales cree que resolverán? ¿Qué problemáticas no resolverá? ¿se darán nuevas dificultades? ¿Cuáles considera que serán?

**Identidad:**

41. ¿Cuál es su profesión?
42. ¿Cuáles son las características principales que identifican esa profesión?
43. ¿Cuáles son las actividades que definen su profesión como docente?
44. ¿Existen ciertas características comunes entre los docentes del CUCS?,  
¿cuáles son?
45. ¿Por qué se dedica a la docencia?
46. ¿Qué de lo que hace le da sentido a su profesión como docente?
47. ¿Qué le resulta grato, significativo?
48. ¿Cuándo y cómo se siente reconocido como docente?
49. ¿Con quiénes comparte estos aspectos significativos de la profesión?
50. ¿Con quiénes se comunica dentro de su labor como docente?
51. ¿Con quiénes se relaciona para realizar su labor como docente?
52. ¿Con qué colectivos se siente identificado? ¿por qué? ¿Qué les une?
53. ¿Cómo se siente en su academia?
54. ¿Cuáles son las prácticas habituales que lo caracterizan a usted como  
docente?
55. ¿Cuáles son los principales retos a los que se enfrenta como docente?
56. ¿Qué es lo que más le preocupa?
57. ¿Cuáles son las necesidades que tienen los docentes del CUCS en  
general?
58. ¿Cuáles son sus necesidades particulares como docente?
59. ¿Cuáles son sus certezas?
60. ¿Qué considera que no debe de cambiar en su práctica y manera de  
entender la educación?
61. ¿Con qué aspectos de la Universidad de Guadalajara se siente  
identificado?
62. ¿Qué aspectos del CUCS le parecen importantes de conservar?

- 
63. ¿Qué modificaciones tiene que hacer en su práctica de acuerdo a los cambios que estamos viviendo?
  64. ¿Ha cambiado el estilo de ser docente?
  65. ¿Usted ha cambiado en su manera de dar la clase? ¿de qué forma?
  66. ¿Cuáles considera que son las intenciones o la dirección que tienen los nuevos planes de estudio?
  67. ¿Qué tipo de docente demandan estos nuevos planes de estudio?
  68. ¿Cuáles son los aspectos que deben cambiar de la práctica docente? ¿Por qué?
  69. ¿Qué implicaciones sobre su práctica tiene el que el grupo sea interdisciplinario?
  70. ¿Qué necesita para aplicar el nuevo plan de estudios en su materia?
  71. ¿Qué instituciones o dependencias considera usted que marcan la directriz del cambio en educación?
  72. ¿Cree usted que fue necesaria la reforma y por qué?
  73. ¿Cuáles son las prácticas que son necesarias de erradicar en el CUCS?

## Relación: información- preguntas en las entrevistas.

| PREGUNTA Y CATEGORÍA                     | INFORMACIÓN   |
|--|---|
| <b>Datos Generales</b>                   |   |
| 1. Nombre                                | Sexo  |
| 2. Ocupación                             | Ubicación Profesional   |
| 3. Antigüedad Profesional                | Categorías por edades   |
| 4. Oficio en el CUCS                     | Docente<br>Docente-Investigador   |
| 5. y 6. Ubicación                        | Ubicación departamental y categoría   |
| 7. Materias                              | Carga horaria como docente  |
| 8. Materias en el A.B.C.                 | Carga dentro del Área Básica  |
| 9. Formación Profesional                 | Perfil profesional  |
| 21 y 22. Estímulos                       | Perfil Promep<br>Programa de Estímulos  |
| 34. Participación                        | Participó en los cambios curriculares   |
| 35. Conocimiento de los nuevos planes    | Conoce las características de los nuevos planes   |
| <b>Identidad Docente</b>                 |   |
| 10. 16. 17. 18. Historia                 | Cómo llega a la docencia<br>Cómo se integra al A.B.C.<br>Historia como docente de esa materia<br>Reformas que ha vivido |
| 11. 41. 42. 43. 54. Autodefinición       | Cómo se define a sí mismo<br>Profesión en la que se ubica<br>Características<br>Actividades<br>Prácticas habituales     |
| 61 Aspectos de identidad CUCS            | Aspectos con los que se siente identificado   |
| 12. 55. 56. 58. Retos y necesidades      | Dificultades particulares en su propia práctica<br>Preocupaciones<br>Necesidades propias como docente                   |
| 45. Motivos                              | Por qué se dedica a la docencia   |
| 44. 49. 50. 51 52. 53 .Grupo identitario | Perfil CUCS<br>Identificación con otros   |
| 13. 46. 47 Satisfacciones                | Que le da sentido a su quehacer como docente  |
| 15. Desmotivación                        | Lo que desmotiva  |
| 28. Perfil ideal                         | Características ideales de los maestros del CUCS  |
| 29 Participación en innovaciones         | A quién corresponde y de qué manera   |

|   |   |
|---|---|
| 48. Reconocimientos                                   | Cuándo y cómo   |
| 59. Certezas  | Cuáles son sus  |
| <b>Innovación discursos</b>                           |   |
| 19. 30. 31. Externos a la UdeG                        | Retos de las Universidades públicas<br>Cambios sociales más significativos<br>Implicaciones de estos cambios en el quehacer docente |
| 20. UdeG y CUCS                                       | Retos de la UdeG y del CUCS   |
| 32. 33. Sistema de créditos                           | Vivencia y Opinión sobre el Sistema de créditos   |
| 36. 72 Opinión sobre la Innovación                    | Opinión sobre los cambios curriculares  |
| 37. Discurso de competencias                          | Conocimiento del modelo de Competencias   |
| 57. Necesidades CUCS                                  | Necesidades de los docentes del CUCS  |
| 60. 62. Qué debe conservarse                          | De su práctica y teoría sobre educación<br>Aspectos a conservar del CUCS  |
| 63. Modificaciones<br>64. 65. Lo que ha modificado    | Que tiene que hacer de acuerdo a los cambios<br>Cambios en su estilo de ser docente   |
| 68. 73. Modificaciones que se tienen que hacer        | Desde su opinión que debe cambiar de la práctica y por qué  |
| 66. Dirección de la Innovación                        | Cuáles son las intenciones o dirección del cambio   |
| 67. Estilo de docente-innovación                      | Docente en los nuevos planes de estudio   |
| 71. Instituciones o dependencias que marcan el cambio | Cuáles son, desde su visión   |
| <b>Relaciones de Poder</b>                            |   |
| 23. Programas sobre Práctica                          | Afecciones del P. Estímulos y Promep sobre la práctica del docente  |
| 24. y 25. Programas-identidad                         | Características que pide el P. Estímulos y Promep sobre el perfil docente   |
| 26. Opinión sobre los programas Estímulos y PROMEP    | Opinión sobre los programas   |
| 27. Programas-institución                             | Influencia de los programas sobre la institución  |
| 38. 39. 40. Discurso-Identidad                        | Cambios que tiene que hacer con el modelo de competencias<br>Opinión  |

## ENTREVISTA AL DOCTOR A:

**2 de junio de 2000**

**9:00 a 11:00 a. m.**

**LUGAR: SALA DE JUNTAS DE LA COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN**

Contexto inicial:

El Doctor llegó puntualmente a la cita, le comenté el objetivo de la investigación y el cómo y por qué se había solicitado su ayuda. El mostró interés en el tema de investigación, observó la carpeta de mi tesis y comentó que el título debería estar en singular, pasando de “poder y discursos...” a “poder y discurso...”. Inmediatamente se logró un clima para comenzar la entrevista, iniciando por las preguntas generales. Se le preguntó si le molestaba que se grabara, comentando que no tenía ningún inconveniente.

**I: Corresponde a la Investigadora**

**Dr: Corresponde al Entrevistado**

*I: Al principio se refiere a datos generales, ya me comentó que tenía 21 años ¿verdad?, como docente. Yo voy a tratar de hacerla, este, no muy pesada, de todas maneras si se cansa o algo hacemos una pausa. Lo primero son datos generales que ya tengo, su nombre, ¿cuál es su cargo? ¿a qué se dedica?*

Dr.: Bueno, mire mi nombramiento es Técnico Docente pero estoy ahorita en la Coordinación de Servicios Académicos en la Oficina de Coordinación Docente y aparte estoy en el Comité de Titulación de la Carrera de Medicina y tengo una clase en el Departamento de Ciencias Sociales, en realidad esto adscrito al Departamento de Ciencias Sociales.

*I: Porque me decía que daba en el Área Básico Común*

Dr.: Si, doy Bioética

*I: Bioética, y ¿ya empezó su clase?*

Dr.: Acabamos de terminar un curso

*A: Ahh, ¿duran tres meses aquí o cómo...?*

Dr.: Es por semestre pero en realidad son tres meses, cuatro efectivos

*I: Efectivos, ¿verdad?*

Dr.: Así es

*I: Muy cortos, entonces trabaja en actividades de formación, titulación y en docencia, son las actividades que tiene aquí en el CUCS.*

Dr.: Así es

*I: Las materias, ¿A parte de materias del Área Básico Común imparte alguna otra?*

Dr.: No, ahorita no.

*I: Solamente*

Dr.: Bueno, la misma a nivel de Doctorado de Farmacología, me han pedido que dé el curso y ahorita estamos dando una Maestría

*I: Muy necesario ¿verdad?.*

Dr.: Sí

*I: Y su formación ¿qué estudió?*

Dr.. Mire yo soy Médico con especialidad en Medicina Interna y posteriormente hice un curso de Educación en Docencia e Investigación, ya cuando me jubilé del IMSS, hice una especialidad en Bioética.

*I: que interesante, y ¿dónde hizo su formación?*

Dr.: ¿Para profesional de Ciencias de la Salud y Docencia e Investigación?, es un curso que organizó el IMSS de un semestre, muy intensivo, más o menos siguiendo los lineamientos de una Organización Interamericana que se llamaba (...) prácticamente el currículum de este curso lo hacía el IMSS, básicamente.

*I: Así que le ayuda mucho a su trabajo*

Dr.: A mí me fue muy útil para abrir un poquito las perspectivas del cientificismo propio de los que nos formamos en ciencias biológicas, para pues ver un poco más abierto el panorama sobre todo en los paradigmas de investigación, que no es nada más el método científico

*I: Es muy bueno, se reflejaba mucho en las discusiones de la modificación curricular*

Dr.: cómo no

*I: muchísimo, este, ¿Cuáles cree usted que son sus principales características como profesor?*

Dr.: Bueno, yo pienso que soy un profesor platicón, este, sin mucha formación al menos formación sistemática como docente. Me he ido formando a lo largo del tiempo y, sobre todo el curso este de Investigación y Docencia porque ya me dio algo de instrumentación teórica para poder entender un poco mejor la docencia, pero ordinariamente pues me inicié como la mayoría de los docentes en este tipo de carreras, que porque están en el hospital y más o menos tienen determinado tipo de reconocimiento pues órale ahí te van los alumnos, no es lo mismo saber, que saber enseñar, no, son dos cosas distintas.

*I: Distintas, sí, totalmente. En cuanto a las dificultades que usted siente en su práctica profesional actualmente ¿cuáles considera que son las más importantes, las más relevantes?*

Dr.: Yo las dividiría en dos, problemas de tipo administrativo y problemas propiamente del aspecto técnico. Las administrativas son conocidas en toda la Universidad como recursos didácticos o problemas en la administración propia de los alumnos, por ejemplo, en este curso que acaba de terminar yo no tengo la lista oficial de los alumnos, que algo pasó en control escolar que no. Entonces ese tipo de problemas inciden sobre la docencia porque casi

nunca se pueden iniciar los cursos en la fecha que deben iniciarse porque todavía no están conformados los grupos. Y el curso, pues, es muy apretado en cuanto a fechas, entonces no se puede prolongar después de la fecha de terminación para reponer las clases que se perdieron. Son cursos de pocas horas, en el caso concreto de mi curso, con esas horas que se pierden por problemas administrativos.

*I: ajá*

Dr.:En cuanto a los problemas propiamente técnicos, bueno quizá la conformación de las academias no tiene la suficiente solidez todavía, no hay la tradición de que las academias funcionen para lo que fueron concebidas

*I: ajá*

Dr.: eh, en la elaboración del programa académico como que no lo vieron con mi Academia casi no se reúne y esto trae problemas incluso para que los maestros uniformen criterios sobre el nivel de entrega de la materia, sobre los contenidos, se (...)cada profesor enseña lo que cree que tiene que enseñar.

*I: Es un problema bastante serio ¿verdad? Y el hecho de la interdisciplina ¿genera bastantes problemas?*

Dr.: ¿Estás hablando de aquí y ahora, en éste momento como está el Centro?

*I: Sí, en este momento, sí*

Dr.: Yo creo que sí, si genera problemas más que nada por la falta de concepción global de lo que es el currículum, a pesar de que ya tenemos varios años con la desaparición de facultades y con la estructuración del Centro Universitario, la departamentalización, etc. Todavía, la mayoría de los docentes siguen pensando en facultades. No ha permeado el concepto de Centro, en muchos de los docentes, aunque al acudir distintos niveles de formación, digamos de distintas carreras a un mismo curso como que no se defina muy bien el nivel de entrega y es que en un primer intento cuando se conformó esto de la departamentalización, la falta de experiencia hizo concebir como que una misma materia se podía dar en todas las carreras al mismo nivel de empeño y eso pues chocó tanto a los docentes como a los alumnos porque por ejemplo, en el caso de anatomía que fue clásico aquí, prácticamente todas las carreras lo tomaban pero la enfermera decía, bueno es que yo no necesito tanta anatomía como el médico y lo mismo decía el odontólogo, yo necesito de mucha anatomía, mucho más que el médico pero de cavidad oral, pero no del resto, entonces eso como que sí generó un algún desconcierto y como que sí requiere trabajo de repensar esto de las materias del tronco básico.

*I: como que es algo que apenas está, que requiere de un tiempo de asimilarlo*

Dr.: Así es.

*I: ¿Qué es lo que más le satisface como Profesor?*

Dr.: En el caso concreto de mi materia, el poder abrirle a los estudiantes una perspectiva más amplia de lo que es la propia disciplina, o sea, finalmente el profesionista piensa que conociendo muy bien su disciplina es suficiente, no, en realidad todo profesionista debiera tener un panorama más amplio, la cultura en que está inmerso donde va a ejercer su profesión para poder entender a la gente, sobre todo en materias o disciplinas como las que se enseñan aquí en el Centro, que tienen mucha relación con, pues con contacto directo con personas. Afortunadamente, por ejemplo, el médico se le exige que tengan un, además de conocimiento médico, pues una buena dosis de humanidad. Y resulta que eso no se lo estamos enseñando y es muy difícil de enseñar porque ordinariamente depende del ejemplo.

*I: Claro*

Dr.: Pero si hay algunas perspectivas amplias que le permitirían insertarse más fácilmente en la sociedad en donde va a servir. Es curioso, mire, por

ejemplo, en una investigación que se hizo hace como 8 años, el objetivo general de los estudiantes de la carrera de medicina en México, de las carreras de Medicina se encontró que en todas más o menos con distintas palabras más o menos pero decían lo mismo al definir el perfil del médico, se decía que debía ser un profesionalista conocedor de su disciplina pero con un profundo sentido de humanidad. Y luego se revisaba el currículum de la carrera y por ningún lado aparecían humanidades en la formación del médico, estaba muy a nivel declarativo pero no estaba implementado en el currículum de la carrera; entonces, de dónde iba a sacar el médico ni siquiera, estamos formando gente o estábamos formando gente con una visión muy plural de lo que era la disciplina sin tomar en cuenta que el paciente además de tener una afección orgánica, que cuando uno se enferma se enferma todo, no nada más el organismo, los aspectos psicológicos influyen. La satisfacción personal sería ampliar este panorama y lograr un interés en los profesionales de las ciencias de la salud en los aspectos filosóficos y éticos.

*I: Como que es una de las búsquedas en la nueva...*

Dr.: El problema es más que nada de tiempo porque de por sí las carreras están sobrecargadas de materias y como las disciplinas crecen y crecen y el tiempo sigue rígido en cuanto al período de formación, todos los especialistas quieren meterse con materias como necesarias para las profesiones y en

meter más disciplinas de corte filosófico. Y entonces como que lo que le ha faltado sería hacer una integración para que todas las materias se integraran los aspectos filosóficos en la disciplina. Pero aquí chocamos pues con el problema de los paradigmas que comentábamos hace un momento. O sea, un científico de corte cuantitativo le dice que meta filosofía está loco para qué quiere que la den

*I: Y la discusión más fuerte es desde qué grupo, o sea, porque yo vi las discusiones, participé en varios (...)*

Dr.: Si, no pues, yo creo que lo que pasa es que uno tiende a hacerse un modelo de cómo debieran ser las cosas, y luego lo cristaliza y no lo hace plástico para irlo adaptando, sino que como debiera ser, como yo pienso y es difícil romper esas estructuras para dar cabida a nuevos enfoques. Yo creo que es un poquito lo que manejaba Fromm, o sea, por un lado sentimos que la estructura nos aprisiona, tendemos a romperla pero cuando la rompemos nos sentimos con miedo, hay que hacer otra, inmediatamente construimos una nueva y así es. Yo tengo una estructura dentro de la que me siento seguro y ahí funciono, conceptualmente la conozco, el que me metan elementos nuevos es un factor de angustia y no lo acepto. Yo creo que es por ahí es lo que está...

*I: esa actitud o cualidad científica, es como tener los poros abiertos ¿no?*

Dr.: Así es, científica pero con un nuevo concepto de científico

*I: Sí, claro*

Dr.: O sea, un estar abierto a, primero quizá partir del concepto de que lo que conocemos de la realidad es mucho menos pero muchísimo menos de lo que la realidad es, que es tan rica ésta que debiéramos estar abiertos a lo nuevo, eso sería en este sentido pensar con una actitud científica con la limitación propia, estar abierto a que a lo mejor no tengo la razón y es curioso pero los maestros digamos con más tiempo en el Centro concretamente en la carrera de la medicina siguen añorando el Plan Mendiola, porque piensan que ese fue el mejor plan de formación de Médicos.

*I: ¿De cuándo es más o menos este plan?*

Dr.: Pues como del cincuenta y tantos

*I: Cuando estaba el Dr. Juan I. Menchaca*

Dr.: Un poquito después, si pero era un plan muy, bueno, para su tiempo fue bueno, pero las circunstancias sociales y económicas eran otras. Empezando

por el cupo, la facultad de medicina no admitía no más de cincuenta y tantos alumnos por año, no se funcionaba por semestres. Entonces obviamente era una enseñanza casi tutorial porque había muy pocos alumnos y un buen número de maestros, pero pretender reimplantar ese plan, como para muchos era la oportunidad, sería de lo más absurdo.

*I: Podría describir un día, el más habitual de sus clases. Me encantaría observarlo pero por cuestiones de tiempo es difícil, me resulta muy interesante, así me dijo J A que era una persona muy interesante y ahora lo corroboro, le agradezco mucho, de verdad*

Dr.: Bueno mire, mi clase son dos horas dos veces por semana, o sea cuatro veces por semana y depende pues de cómo se conforme el grupo por lo que usted decía, ordinariamente cuando son alumnos, por ejemplo, de la carrera de cultura física y del deporte, como que no les checa por qué tienen que aprender de una disciplina como la de bioética que se enfoca fundamentalmente, de forma equivocada por muchos casi, casi al aspecto médico a la relación médico-paciente, claro, está el concepto de que la bioética es mucho más, que se preocupa por los problemas ecológicos, el impacto que la tecnología tiene sobre la ecología que es muy fuerte, les hablo de ese tipo de temas ordinariamente al inicio de los cursos, todo mundo o muchos de los alumnos llegan pues desconfiados, poco a poco se van involucrando y salen con una perspectiva donde la bioética como que la

mayoría ... ahora un día típico de clases es como este, vamos es como sacar a alguien que nada más le interesa el fútbol y de pronto meterlo a estudiar pintura, diría esto de qué se trata. Empezar a dar las bases de antropología filosófica, qué es ésto, si yo estoy estudiando medicina, sí, pero el hombre no es nada más organismo, es algo más, es una psicología, es algo que no tiene mucho que ver con el objetivo material y esto causa cierto desajuste. Procuro que sea una clase muy dinámica, que haya mucha oportunidad de los alumnos de objetar conceptos y vamos, metemos ahí una dinámica que no es la propia en todas las demás clases, porque ponerlos a cuestionar, por ejemplo, el significado de palabras equívocas como serían ciencia, como serían conocimiento, como sería verdad, pues son palabras muy equívocas porque tienen muchos significados. En el momento que dice ciencia uno piensa que está diciendo algo que todo mundo entiende lo mismo y no es cierto. Para un científico positivista ... para un...en esta dinámica es que pues los alumnos como que van abriéndose un poquito a la conceptualización más amplia de lo que es el aspecto del conocimiento. Obviamente procuro no dar mucho bla bla bla pero casi siempre tengo que hacerlo porque como los alumnos no traen mucho conocimiento de los aspectos éticos y filosóficos de la medicina, empiezo por propiciar la participación y de repente nadie quiere decir nada, entonces tengo que empezar lero lero lero, cosa que me choca, pero pues, a veces no queda otra, otro remedio.

*I: aplica exámenes*

Dr.: En la academia, por las características de la materia decidimos que el examen sería únicamente para aquellos que no alcanzaran la mínima aprobatoria ...le damos un tercio a la asistencia y a la puntualidad, un tercio a la participación en la aula. Yo en lo personal en mis grupos les pido que hagan un trabajo de ensayo y con eso se ajusta un cien, si alguno no alcanza el sesenta con estos criterios, entonces se le da la oportunidad de presentarse al examen. Pero ordinariamente no hay que llegar a extremos porque, bueno, en el caso por ejemplo del ensayo es curioso, pero los alumnos no tienen idea de lo que es un ensayo, a pesar de que pues ya pasaron la preparatoria y ya pasaron la secundaria y ya pasaron algunos años aquí. Y a pesar de que les explicito mucho en qué consiste un ensayo, cuál es la diferencia entre un resumen o de una tertulia, como que no captan y me traen un resumen y les digo muy claramente, necesito cuando menos 5 referencias de lo que ustedes leyeron para luego poder tener su propio criterio para hacer el ensayo. Pues ordinariamente, bueno, no ordinariamente, pero con cierta frecuencia, lo que me traen pues no es un ensayo.

*I: Una lluvia de ideas o un resumen*

Dr.: Un resumen, o lo que ellos opinan pero no lo sustentan ni desde la teoría, ni desde lo que consultaron.

*I: Es una dificultad general, yo trabajo en el ITESO y también es un reto constante.*

Dr.: Yo creo que en esto de la integración de los sistemas docentes debiera haber una retroalimentación muy fuerte a la educación media superior para que cambie totalmente su programa, su currículum. En este momento esos tres años son lamentablemente perdidos, no aprenden nada. Es curioso, por ejemplo, un amigo mío médico también me comentaba, el estuvo en Francia, y en Francia el maestro más respetado y más valorado es el maestro de liceo, lo que aquí sería la educación media superior, dice, allá le dice usted ¿está en la universidad? ¿qué enseña?, bueno, enseñó en la facultad de ingeniería, algo así muy complejo, una cosa de súper especialistas, que bueno. Pero, estoy en la preparatoria, ahhhh, para, en Francia para llegar a maestro de liceo se requiere ser alguien que además de tener conocimiento técnico, tiene conocimiento muy general y que además maneje las humanidades ... y aquí contratamos de maestros de preparatoria a todos los desempleados que nos encontramos y que no dejan más que (se ríe) ... tenemos una colección de maestros en preparatoria para llorar de pobres.

*I:... (no se escucha mi voz)*

Dr.: Fíjese qué curioso, por ejemplo, aquí en lo que antes era la facultad de medicina, y le hablo de los tiempos que yo me formé que ya son bastante añejos, ehhhh, el maestro de la facultad era una persona que se seleccionaba fundamentalmente por su éxito profesional, la gente con más reconocimiento eran las que eran invitadas a participar como maestros, pero el resultado de esto era que la mayoría de ellos no iban por el sueldo, que era prácticamente inexistente, casi simbólico, iban por el reconocimiento de ser maestros de la carrera de medicina o de la facultad de medicina significaba. Tan era así que la mayoría de los maestros, todos, donaron su sueldo para el hospital civil.

*I: estamos hablando ¿de qué tiempo?*

Dr.: Estamos hablando de los años sesenta. Entonces ellos prácticamente ninguno cobraba, de eso a lo que estamos ahorita donde se propugna por la profesionalización de la docencia, por un sueldo más digno del docente. Como que se quitaba el reconocimiento social a nivel de salario y eso a lo mejor en este momento es verdad dentro del economicismo que estamos viviendo, pero eso no era verdad hace 50 años, el reconocimiento social lo daba el pertenecer a determinado grupo, independientemente de que hubiera o no un reconocimiento monetario. Esto pues cambió, en la actualidad si se conecta muy estrechamente status económico con reconocimiento.

*I: Pero también los docente, los profesores tenían aparte su consultorio, su...*

Dr.: Sí, claro, por eso le decía que la selección de maestros era en base al éxito profesional, porque económicamente ellos tenían resuelto su problema, eh, casi siempre eran gentes con muy buena clientela aunque algunos ...pero, no ...(ruido externo) pero ordinariamente era gente con su problema económico resuelto. Como que en la actualidad pues, es diferente, porque muchos de los que ingresan a la docencia es porque profesionalmente no les da, entonces se van por este otro rumbo, independientemente que de haya algunos que sí les interese y que si tiene vocación por la docencia, pero yo diría que serían los menos.

*I: ...la materia de bioética, la daba antes también.*

Dr.: Lo que pasa es que la materia de bioética es una materia de selección, se incorporó inicialmente como una materia opcional, antes de que se reestructurara el Centro como vamos, que se estructurara, porque no se reestructuró, antes de que se estructurara como Centro Universitario ninguna de las carreras tenía bioética, surge al elaborarse nuevos currícula como parte de las ...(corte de cassette).

*I: ¿ ya dio el primer curso dentro de la estructura? ...*

Dr.: No, lo que pasa es que este curso que acaba de terminar, lo tomaron alumnos de la carrera de enfermería. A pesar de que habla de que es un curso del tronco básico común, ordinariamente los grupos se estructuran con alumnos de una misma carrera, aún cuando haya algunos grupos en que haya varias carreras, pero concretamente coinciden de una misma carrera en un mismo grupo, en esta ocasión, por ejemplo, eran puros alumnos de la carrera de enfermería y algunos de ellos sí estaban dentro del ya nuevo plan, pero no todos, porque algunos eran de semestres más avanzados, no son alumnos del mismo semestre, ni el mismo ciclo

Reímos ambos

*I: ¿En cuántas reformas educativas le ha tocado participar?*

Dr.: Pues mire, como alumno me tocó la de Mendiola, a mí me tocó formarme dentro del famoso Plan Mendiola, que con cualquier médico que hable que tenga más o menos algunos años le va a suspirar mucho. Como docente me tocó la modificación del Plan Vallarta, posteriormente me tocó la modificación esta que se hizo al estructurarse los centros y la actual.

*I: ¿A la actual cómo le llaman?, a la modificación.*

Dr.: Pues yo le pondría como un intento de formar profesionistas por competencias profesionales.

*I: Como la característica más relevante*

Dr.: Como la más relevante de mi punto de vista de la intención

*I: de la intención...reímos ambos*

*I: Bueno, vamos a entrar en algunas como cosas puntuales de la reforma pero algunas también me gustaría que me diera su opinión sobre, los retos que usted considera, de manera muy general, que tiene actualmente la educación superior, ¿cuáles cree que son los retos como más importantes a nivel general sin considerarlos como CUCS, ni como UdeG?*

Dr.: Como País

*I: Ajá, como Mundo, ¿cuáles son los principales retos?.*

Dr.: Bueno, quizá el principal reto que se me ocurre en este momento sería un cambio sobre la intencionalidad en las actividades educativas, como que estábamos muy hechos a transmitir conocimientos muy puntuales de una disciplina determinada, pero digamos, la dinámica propia de la creación de

conocimiento nuevo, que es tremenda, como que en este momento hace que la enseñanza concreta de las materias, para cuando el alumno egresa de una carrera de 4 o 5 años lo que se le enseñó en el aula ya no, mucho de eso ya no tiene vigencia. Entonces, yo creo que el reto más grande de las Universidades en este momento como que sería poner mucho énfasis en lo que siempre se ha recomendado, que el alumno no sólo aprenda sino que aprenda a aprender. Entonces, estructurar los sistemas de formación de manera de que el alumno sea cada vez más crítico, tanto en el conocimiento que se le entrega como en el que él mismo adquiere, como que es fundamental, porque por un lado los sistemas de acceso al conocimiento, me refiero a los sistemas automatizados de información pues son cada vez más al alcance de todo mundo, pero es tal el cúmulo de conocimiento, que si no le enseñamos al alumno a tener una actitud crítica frente a ese conocimiento, ese ... que se le viene encima, pues se va a obtener exactamente lo contrario, o sea, la ignorancia puede ser por falta de información o por exceso de información. Entonces, el exceso de información bloquea y bloquea peor que la falta de información y tener más o menos criterios, sobre todo en medicina donde el número de publicaciones que se hacen en el mundo es apabullante, yo creo que es la carrera que más publicaciones tiene y nada más seleccionar de una situación muy concreta, de hecho en este momento si a mí se me ocurriera consultar qué se ha producido, qué se ha escrito el último año, nada más el último año, sobre hepatitis por virus y le pido a la computadora que me de todos los artículos que se publicaron sobre

hepatitis por virus a la mejor la bloqueo, porque es tal el número de publicaciones que se han hecho, nada más de ese tema, que luego me va a vomitar 10,000 artículos, entonces tengo que ser más selectivo en lo que quiero de información. Entonces, es el reto de cómo transformar nuestro sistema de formación a nivel universitario, de manera de que el alumno, más que aprender cosas, aprenda a aprender, pues ya desde tecnología educativa se manejaba esto como uno de los pilares de la formación, pero estamos en la teoría no hemos dado con el sistema que le permita al alumno realmente aprender a aprender y aprender a aprender con sentido crítico de lo que está aprendiendo, no nada más tomar las cosas como vienen. Yo creo que para mí éste sería uno de los retos. Ahora, el otro gran reto sería como repensar el acceso, quienes deben tener acceso a la educación superior. En este momento prácticamente todas nuestras instituciones de formación superior están tronadas con una demanda mucho mayor de la que pueden dar respuesta, luego los que estamos desde dentro vemos que muchos alumnos que realmente no tienen ni la aptitud ni la actitud necesaria para convertirse en profesionista, entonces como que nuestros sistemas de selección son muy pobres y por otro lado, esta situación, desde mi punto de vista demagógica de que todo el que quiere debiera acceder a la educación superior y digo demagógica porque en un momento dado a mí se me puede ocurrir que me gustaría correr 100 mts planos, yo tengo derecho, soy humano por qué me bloquean y todo el discurso pues, pero lo más probable es que si me dejan me infarto porque ya no tengo la edad ni la capacidad de

correr los 100 mts planos. Ahora el enfoque ese de convertirse en profesionistas como un mecanismo de movilidad social es muy atractivo, sobre todo para los estratos socioeconómicos bajos, pero la pregunta es qué tanto en la actualidad convertirme en profesionista es factor de movilización social

(una pausa porque recibí una llamada)

*I: Estábamos en los retos*

Dr.: Ajá, y bueno quizá otro reto muy importante sería, dentro de una sociedad que todo lo mide en problemas o en resultados económicos y que incluso está un poquito modificando los conceptos de la universidad para qué, pues el obtener financiamiento suficiente es otro reto muy importante para la universidad, para las universidades y esta polarización entre privatización y educación pública yo creo que es un poquito maniqueo, como que debiera haber un enfoque más amplio, más abarcador que permita, por un lado sí dar acceso a la educación superior a aquellos que tengan la capacidad para hacerlo aún cuando no tengan los recursos económicos, pero por otro lado también abrir la captación de recursos para aquellos que tengan la capacidad de (ruido externo)... hacemos como situaciones muy “(no se entiende)” debería de ser gratuita, por qué para todos, hay gente que puede pagar y por otro lado, hay gente que no es suficiente con que se le de la

universidad gratuita sino que requeriría apoyo económico, no nada más acceso gratuito. Entonces como que esta polarización, no hay que poner las cosas en blanco y negro pues nunca ha sido un sistema desde lo teórico muy aceptable y sin embargo en la práctica sí lo manejamos

*I: genera muchos problemas*

Dr.: genera muchos problemas, ahí tenemos a la UNAM

Reímos

*I: por ejemplo, ahora ¿cuáles serían los retos de la UdeG?, perfilar, ¿cuáles serían los principales retos actuales de la UdeG?*

Dr.: Yo creo que en lo amplio prácticamente los mismos, en lo concreto pues ya muy aterrizados serían obtener fondos de financiamiento alternos para poder incrementar mejor los programas. El depurar su planta docente, me parece muy importante y no hablo depurar en el sentido de correr gente que quede muy claro, (ríe) sino de hacer un verdadero diagnóstico situacional de cómo estamos los docentes en la UdeG y concretamente en el Centro para por lo menos saber cuántos maestros de corte todavía muy tradicionalista tenemos, cuántos maestros con apertura a los nuevos retos de la educación, cuántos conocen cuando menos de nombre los distintos planteamientos

desde la teoría de cómo debiera educarse y con esto decir aquí está mi diagnóstico, éstas son mis necesidades, esta gente necesito sacarla de lo tradicional para meterla a este otro rollo e implementar un verdadero programa de formación docente, un programa que incluya cierta obligatoriedad por parte de los docente que quieran seguirlo siendo, porque en este momento, y aquí si puedo hablar por experiencia, pues el año pasado ofertamos cursos de formación docente que se nos quedaron desiertos, porque bueno es difícil y es comprensible, los docentes tienen su consultorio, tienen sus horas clase y les resulta difícil tomar algún curso. Entonces, esto se conecta con lo que le decía de recursos porque como que habría que implementar más fuertemente, por ejemplo, se me ocurre en este momento y esto habría que criticarlo, pero implementar realmente la idea del año sabático y a todos los docentes con problemas meterlos a un año sabático para que se formen, por decir algo, o por lo menos establecer un sistema de becas y decirle, sabes qué, este ciclo tu no vas a dar curso y ese tiempo que te tengo contratado lo vas a dedicar a formarte. Creo que hay una serie de alternativas que podrían acabar con el problema que tenemos ahorita, de por un lado ofertas sin alumnos y por otro lado alumnos sin oferta. Porque a la mejor nuestra oferta lo que pasa es que no es aceptada porque no es lo que los alumnos piensan que necesitan o los alumnos potenciales que en esta caso serían los docentes. Y si no piensan que lo necesitan pues no van, como que éste sería otro gran reto, pero el reto grandotote y concreto de aquí del Centro sería aterrizar, bueno sería aterrizar o bueno, para decirlo

técnicamente implementar el nuevo currículum, tanto en lo administrativo como en lo académico y eso sí que está en chino, porque las exigencias desde el punto de vista administrativo son muy grandes para que realmente pueda funcionar y esto requiere de dinero, quizá lo que no tenemos. No sería tan grave si en lo académico hubiera realmente una comprensión de la mayoría de los académicos de lo que pretende el nuevo currículum y entonces aunque en los apoyos administrativos continúen adecuándolo para que fuera implementándose. Pero en este momento como que estaríamos en un círculo vicioso, si yo le digo a los docentes, sabes que mira las tutorías son básicas para este modelo necesito que me des tutorías o que te conviertas en tutor, lo primero que me va a decir es cuál es mi cubículo para ejercer la tutoría, no espérate es que en este momento no hay cubículo pero el cubículo no es fundamental lo fundamental es el tutor, sí pero no, o sea, como que en este tipo de situaciones pues habría que romper ese círculo porque si en lo administrativo pudiera haber todo montado, decirle ahí esta, bueno, a la mejor se podría romper, pero esto es impensable por los recursos económicos

*I: y por el tiempo que se necesita para*

Dr.: y por el tiempo, entonces como que el otro extremo a la mejor sería más viable, siempre y cuando exista una actitud buena una decisión de realmente meter a los docentes en la dinámica de este nuevo currículum

*I: Usted considera, y me voy a saltar de pregunta pero es importante, que los nuevos planes cubren las necesidades que se detectaban*

Dr.: Así como que no le podría decir sí o no, es que bueno desde el programa que yo conozco más a fondo es el de medicina, participé en la modificación curricular, como que desde lo que es la intención si la cubre, el problema que yo le veo es de la implantación pues del nuevo currículo de la carrera, por lo que le comentaba pues de que muchos de los docentes no estaban empapados en esto y hay mucha resistencia, el riesgo es que el currículum oculto siga siendo muy importante, le sigan enseñando lo que siempre, sin cambiar la mentalidad a una enseñanza por competencias. Ahora, esto de meter una enseñanza por competencias pues es tan nuevo que para contestarle que sí necesitaría saber si realmente tenemos bien integrado lo que serían las competencias. En el caso de la carrera de medicina son tan variadas ya en la práctica que no son las mismas competencias las que le exige por ejemplo el IMSS que las que exige la práctica privada, entonces meterlas todas dentro del mismo perfil es un poquito difícil, sin embargo yo diría, la dirección me parece correcta tendremos que caminar un poquito este camino para ir haciendo correcciones que probablemente sean muy necesarias por nuestra falta de experiencia en este tema y además a nivel mundial porque no hay otro lado, muchos lados donde podamos ir para ver cómo lo están haciendo.

*I: a nivel de educación superior no hay ninguno como carrera técnica sí.  
(pausa). ¿Participa usted en el programa de estímulos?*

Dr.: no

*I: usted, solamente es para docentes ¿verdad?*

Dr.: no, si pudiera acceder, pero tengo un enfoque muy raro sobre el programa de estímulos, me parece que está muy papelizado, papeles y papeles y papeles y yo no sé hasta donde realmente debieran repensarse los programas de estímulos sobre otras bases. Personalmente les tengo una tirria a los papeles, a mí me dan un papel y lo guardo y ya no lo vuelvo a encontrar y andar reclamando constancias de aquí y de allá me choca, entonces ordinariamente quizá por mi desorden mental también tengo muy desordenados mis papeles, entonces con eso, prefiero quedarme sin estímulos.

*I: ¿tiene muchos requisitos este programa?*

Dr.: no sé

*I: porque parece que es una de las cosas que afectan a los docentes*

Dr.: y a veces en forma invertida, mire, este, mi experiencia profesional es fundamentalmente en el Seguro Social y el Seguro Social también es uno de sus defectos, también tiene muchas virtudes, pero uno de sus defectos es la administración del personal, es una administración muy Tayloriana, muy, muy, muy dentro de los sistemas gringos de administración de personal por no decirle inhumano. Entonces, ante el problema de cómo hacer para que la gente trabaje más pues implantaron también el sistema de estímulos, pero un sistema de estímulos basado en puntualidad, esto es tan absurdo que la gente llega al seguro desbocada, matándose para checar a tiempo, pero usted ve que llegan las enfermeras todavía destilando agua, por ejemplo, sin pintar, llegan checan y luego se meten al tocador y ahí se están una hora acabándose de vestir, todos juntos llegan matándose para checar pero ya una vez que checan no se ponen a trabajar, que sería la idea, entonces ese tipo de estímulos pensados muy administrativamente ordinariamente disparan para atrás. En el caso concreto que le quiero comentar, un médico pues llegaba a su consultorio y como le gustaba la pintura se ponía a pintar, y los pacientes a fuera, y bueno, le llamaban la atención y no hacía caso, pero estaba catalogado como un médico pues no muy institucional. Y había otro médico que llegaba derecho a su consultorio, muy calladito se ponía a dar consulta, veía más pacientes que los demás y los demás le tenían mucho coraje porque los estaba haciendo quedar mal, ellos decían que no se podían ver más pacientes de los que ellos veían. Entonces, cuando se implantó el sistema de estímulos al médico este pintor pues le llegó sus estímulos

completitos porque sí había checado muy a tiempo, y al otro pobre no le llegaron estímulos al que realmente trabajaba. Entonces como que los sistemas de estímulos, si no están muy bien pensados disparan para atrás y aquí pasa lo mismo, el que es más bueno para conseguir papeles es el que tiene estímulos.

*I: y ¿cómo afecta eso a la práctica de los docentes? Porque usted habla de una deformación, eso no ayuda, qué sucede*

Dr.: No, pues yo creo que como que desplaza el centro de interés, o sea, si a mí me dicen que mi interés es que junte papeles, junto papeles, si me ponen el centro de interés en que forme, pues formo, como que por ahí iría la afectación en la práctica

*I: y es una afectación grave, porque la practica se convierte más en ganar algo que en la práctica misma*

Dr.: Así es

*I: No conoce bien cuáles son los requisitos ¿qué características piden de los docentes?*

Dr.: Fíjese que como no entro al programa no me ha interesado conocerlo, sé que tiene determinado tipo de requisitos, pero no lo sé

*I: y ¿PROMEP?*

Dr.: No, no tengo perfil PROMEP, ya ve que se requiere tener maestría de entrada y yo no tengo maestría

*I: Entonces ¿del PROMEP pensaría lo mismo que del de estímulos?*

Dr.: Bueno, no sé, yo creo que con exigir determinada formación académica pues ya es un poquito más sólido, probablemente, sin conocer a fondo ninguno de los dos.

*I: Las características, también a nivel general, que usted considera que tiene que tener en la actualidad los docentes aquí en el CUCS, ahora con todo este movimiento, las características nuevas y las que debería ser más...*

Dr.: yo creo que el docente debe ser una gente que esté primero muy identificado con lo que es la docencia, es decir, que le interese enseñar, de entrada y luego, que tenga apertura al cambio, de manera que se pueda insertar en los nuevos currícula. Yo creo que con esas dos características como que serían básicas. Si no tiene ya la plasticidad para adaptarse o

adoptar los nuevos currícula como que le va a costar mucho trabajo y luego bueno, tendría que ser una gente muy interesada en lo social para poder entender que este tipo de cambio no son por capricho, incluso vamos como el redondel no vamos como universidad a la vanguardia, vamos atrás, vamos adaptándonos en lugar de ser factores de cambio. Esta serie de adaptaciones son para responder a situaciones que internacionalmente se han venido dando y que han colocado a México en la situación en la que está. El meternos dentro de la lógica un poquito de mercado con lo del Tratado de Libre Mercado, el meternos dentro de lo que los gringos llaman “” , pero tu no te puedes quedar estacionado en un nivel porque la pirámide está hecha para que los de abajo vayan empujando a los de arriba y nada más los más altos, entre comillas, se vayan quedando. Entonces, en esta nueva lógica que estamos en que nos están metiendo, el maestro universitario no lo entiende, les hacen creer que son nada más caprichos de la presidencia de la republica o del rector o de cierta gente, sin entender la dinámica que está debajo de todo esto, que en cierto sentido hace obligatorio este tipo de cambios, yo diría que esto ...además de formarse en docencia.

*I: Disculpe la ignorancia pero el que usted tiene ¿es para todo el CUCS?*

Dr. Es para todo el CUCS

*I: y ¿depende?*

Dr. Depende de la Coordinación Académica

*I: ...mmm*

Dr.: hay una aula multimedia muy grande pero bueno, esto sería lo de ...como que formarles en el manejo de computadoras, creo que es importante pero no es lo básico. Al docente como que aquí se le pedirían dos características, uno que fuera experto en su área y disciplina y el otro que tuviera conocimientos de docencia, con esas dos cosas se llenaría muy bien su perfil.

*I: ustedes abarcan ambas...*

Dr.: No, nosotros trabajamos la formación docente nada más, la formación disciplinar queda a cargo de los departamentos.

*I: y las Academias*

Dr.: las academias también manejarían los dos, pero fundamentalmente también la disciplinar. La Academia, tal como yo la concibo, tiene que ser, así

como, en una universidad es como el sitio donde se maneja más a profundidad la disciplina de esta Academia.

(Fin del primer cassette)

Dr. : pero hay que afeitar un poquito el procedimiento

*I: ¿cuánto tiempo tiene ahí en la Coordinación?*

Dr.: pues a raíz de esta administración

*I: Usted ¿ a quién cree que le corresponde participar en estas reformas educativas?*

Dr.: Bueno, yo creo que si no participamos todos no se da. Si hubiera un esfuerzo de todo el Centro ...para que la reforma...

*I: Administrativos..*

Dr.: Académicos

*I: sobre el sistema de créditos ¿usted qué opina?*

Dr.: Pues, el sistema de créditos creo que, dentro del concepto más amplio de flexibilización de la carrera o de las carreras creo que es adecuado, hasta el momento, por problemas administrativos ha sido difícil implantarlo, porque ...de la administración no corre pareja, este, se aplicaría en el programa, y bueno, por otro lado para los alumnos no es muy claro qué es esto del sistema de créditos, y aquí es donde hacen falta los tutores, como que todo esto hay que implantarlo

*I: los alumnos lo padecen ¿verdad?*

Dr.: Sí, los alumnos se quejan mucho, porque en realidad para muchas carreras en lugar de flexibilizarlas, las ha venido a hacer más difíciles y el sistema de créditos realmente, en este sentido, no ... los alumnos por ejemplo en Medicina no pueden escoger mas que menús completos, menús. Porque esto requiere un flexibilidad administrativa enorme

I: pero preferiría ...

Dr.: si no opera el sistema de créditos la flexibilización se bloquea, no se puede.

*I: actualmente como docente le afecta en su quehacer*

Dr.: No sé si esto sea parte del problema del proceso de conformación de los grupos, porque ignoro cuáles son los problemas que tienen ...pero obviamente que sí afectan

*I: ...*

Dr.: o incluso no se toman en cuenta las distancias y esto debería ser muy importante, porque por ejemplo aún cuando en el papel no se han duplicado los horarios, vamos suponiendo que conmigo el alumno tiene que estar de 10 a 2:00 perdón, de 10 a 12:00 y de 12:00 a 1:00 tiene que estar en el Hospital Civil Viejo, entonces, obviamente si conmigo termina a las 12:00 no puede estar en el Civil a las 12:00, entonces, este tipo de cosas, si no se toman en cuenta pues también le van a dar el traste...

*I: mmm*

Dr.: todos llegando tarde a todos lados

*I: y también a veces, por el hecho de que el docente tenga otro tipo de actividades también genera...*

Dr.: pero ahí genera problemas de ausentismo e impuntualidad en el docente

*I: en cuanto a las características que se le hacen más interesantes, más relevantes, más innovadoras, este, prudentes de los nuevos planes de estudio, en el marco de las competencias profesionales cuáles son las principales, cuáles considera positivas y cuáles negativas...*

Dr.: bueno, yo creo que lo más positivo de los planes es retomar otra vez la preocupación por poner los pies en el suelo, muchos de los planes de estudio se formularon desde la disciplina, esto es lo que un médico necesita saber y luego pues esto es lo que le enseñan. La potencia que yo le doy a estos planes es que parten de la realidad en el sentido de qué es lo que en este momento se demanda que sepa hacer un profesional de la salud y a partir de ahí construir las competencias, esto desde mi punto de vista lo que posibilita es que en el momento en el que egresa el nuevo profesional, bueno, se va a encontrar con que la realidad es muy similar a lo que le enseñaron y no como antes que, quiero pensar o vamos suponiendo que bien formados desde la disciplina pero la práctica en el medio donde se desempeñaba era otra. Por ejemplo, en Medicina, que es lo que conozco, el médico familiar en el Seguro necesita ser una gente que sepa mucho de medicina de primer contacto para poder dar satisfacción a una demanda muy alta. Si nosotros formamos a un médico que no conozca ese tipo de medicina y quiera aplicar una medicina a mucha profundidad pues no le va a alcanzar el tiempo para atender al número de pacientes. Sin tomar en cuenta otros "" que están utilizando el método en el caso del Seguro. Entonces como que el formar a

los profesionistas en lo que la realidad está demandando yo creo que es una de las fuerzas. Ahora, el aspecto negativo nace de esto mismo, o sea, no podemos contentarnos con reproducir acríticamente lo que el mercado está solicitando, necesitamos ir más allá. Entonces como que habría que prever esas cosas para no formar autómatas que vayan a servir a un mercado concreto, necesito gentes con sentido crítico de la realidad, de manera que no nada más la apuntalen sino que la modifiquen donde esto sea necesario, porque bueno, si nuestros médicos se encuentran con una realidad en el IMSS de que les exigen determinado tipo de conductas pero dentro de la disciplina están viendo que eso no debe ser pues en el momento en que haya un médico con una conciencia social fuerte que les digan al Seguro sabes que esto es malo, así no se hacen las cosas en medicina y el que sabe de medicina soy yo y no tu administrador así que modifica estos sistemas administrativos. Ese sería el profesional que se requiere y no el que nada más se adapte a lo que el sistema.. y para el sistema incluso esto es bueno porque un trabajador manual que se concreta a jalar una palanca, bueno está desarrollando su trabajo, pero ese mismo trabajador luego le dice al patrón sabe qué, esta palanca esta mal porque si usted le hiciera así y así se facilitaría mucho el trabajo y para usted sería mejor. Ese es un mejor trabajador

*I: Si yo le preguntara ¿cuál es su profesión qué me respondería en una palabra?*

Dr.: Yo diría que soy Médico, en una palabra. Yo me identifico profundamente con la medicina pero con una medicina, este, de un corte muy humanista, la medicina tecnocrática, tecnológica no

*I: ¿Cuáles son las prácticas profesionales que lo identifican a usted como profesional?*

Dr.: Yo diría, aunque suene mal, un respeto muy grande al paciente de entrada y luego el tratar de ayudarlo, hasta donde mis conocimientos me lo permiten, en el problema que tiene. Yo creo que esos serían. Ahora, aquí hay una situación muy curiosa , yo prácticamente ya no estoy practicando la medicina en este momento, entonces si me dice ¿cómo se siente?, me siento médico. En este momento fundamentalmente soy docente.

*I: Sí, pero como que su profesión ...sus actividades...¿Existen algunas características que sienta comunes con otros docentes, o sea, que se sienta identificado con ellos?*

Dr.: Bueno en realidad yo creo que con todos, digamos, vamos, no soy gente..., ordinariamente me gusta encontrarle el lado positivo al docente, casi siempre se lo encuentra uno, eso no quiere decir que se ciegue uno a los defectos que todos tenemos, pero en general la gente con la quien me ha tocado trabajar ...puedo relacionarme con ellos

*I: ¿podríamos hacer un perfil del docente del CUCS, habría algunas características comunes?*

Dr.: Yo creo que sí, yo creo que si me dijeran ¿cuál es el perfil emergente de los docentes del CUCS?, serían por un lado, lo que los caracteriza, a la gran mayoría su involucración o su visión de la ciencia desde el positivismo, o sea, son gentes, la mayoría que estamos metidos desde la visión de la ciencia muy Bungeana, muy positivista. Y por otro lado son gentes muy preocupadas por su disciplina, muy identificadas la mayoría con la disciplina que cultivan, si usted platica con ellos y la docencia como una apéndice, eso sería lo que nos caracterizaría creo que...

*I: Usted, ¿por qué se dedica a la docencia , qué le da sentido?*

Dr.: Mire, dentro de lo que es la medicina clásica, de forma más amplia, el médico además de saber medicina debe de saber algo de docencia. O sea, uno de los renglones muy importantes dentro de la salud es la educación para la salud, dentro de una visión pues no nada más de medicina curativa. Un médico que no educa en su consultorio o en donde sea, pues es un médico a medias, incluso en la práctica de la medicina curativa, la mayoría de las enfermedades requieren de que los pacientes sepan de qué se trata, mucho de los fracasos, sobre todo en enfermedades crónicas tienen que ver con esta despreocupación del médico por formar por... porque la diabetes

mellitus pues, el paciente diabético debiera saber casi tanto de diabetes como su médico, de manera que entienda qué es lo que le está pasando y por qué tiene que sujetarse a determinados tipos de instrucciones y les encuentre sentido y las adopte, no nada más la sienta como imposición. Esto, bueno, en este sentido, pues, es que empecé a preocuparme por la docencia, pero por otro lado también las circunstancias externas lo van a uno impulsando a uno forzando a tomar determinadas ...porque en lo personal pues, llego a una clínica de medicina familiar con una formación como especialista y bueno lo primero que me preocupa mucho es que los médicos están muy mal, los médicos familiares que no saben tratar, entonces empiezo a organizar sesiones que no están previstas para ese nivel de atención en el Seguro o no estaban en aquel entonces, especialmente son los médicos de revisión de casos clínicos, de revisión y bueno los doctores dijeron, a éste le gusta seguramente, y yo creo que si me gustaba y desde entonces prácticamente me ubiqué en el área de enseñanza. Toda mi vida profesional la pasé con formación de especialistas que enseñan a ...coordinar todas las especialidades que se dan en el Hospital de Especialidades, entonces por ahí ando

*I: ¿qué sería lo que le resulta más grato? Yo me imagino, pensando ya en lo cotidiano en el aula*

Dr.: Fíjese que concretamente le decía que el mecanismo que yo considero más abierto de evaluación es el ensayo que les ...a los alumnos, lo más grato es cuando lee uno los ensayos y ve uno que se me entendió y lo más ingrato es cuando me encuentro con que seguramente el lenguaje que utilicé o las prácticas que les hice hacer pues no, no son los adecuados porque el alumno no aprendió y desgraciadamente se da con cierta frecuencia sobre todo en esta área en donde en un curso de 40hrs meterles filosofía, meterles antropología filosófica y meterles bioética está en chino.

*A.:y ¿cuándo es usted reconocido?*

Dr: Fíjese que, bueno, necesidades de reconocimiento es básico en realidad, no requiero mucho reconocimiento, digamos mis expectativas no son (ruido), pero bueno, cuando los alumnos salieron... es suficiente reconocimiento

*I: Yo creo que podríamos dejarlo aquí por la hora, ...*

Dr.: es que hablo mucho

*I: No, no, me parece excelente no cabe duda ...*

Dr.: luego se agota uno con sus propias palabras

*I: yo voy a tener que someterme a una operación, este, ...*

**CONTINUACIÓN  
6 DE JUNIO DE 2000  
9:00 a 11:00 am  
EN SU OFICINA**

La Coordinación de Investigación iba a estar ocupada por lo que nos fuimos a la oficina del Dr. A, el cual me pidió que me sentara en su lugar, como si fuera mí oficina, le dije que no era necesario, pero insistió, dijo que así se sentía a gusto. Comenzó la entrevista casi inmediatamente, ahora con micrófono.

*I: Más o menos nos quedamos por la cuarenta y tanto y son setenta, o sea que yo creo que no será mucho. Estábamos hablando sobre lo que le resulta más grato, más significativo*

Dr.: Ah sí, decíamos que el reconocimiento de los alumnos quizá es lo que más pues gratifica a uno, eh, por lo demás bueno, pertenecer a la comunidad universitaria también es una satisfacción, yo creo que esas dos cosas

*I: serian las que...¿con quién comparte estos aspectos significativos de su profesión?*

Dr.: pues, con mi mujer desde luego, mis hijos,

*I: Aquí dentro del CUCS tiene algún grupo*

Dr.: la realidad así como grupo no, eh, comparto pues con las personas con las que tengo que relacionarme por asuntos pues de la coordinación o del trabajo, pero así, hablar de un grupo formado no

*I: con quién tiene relación en cuanto a comunicación o sea, con su Academia, lo que corresponde a su materia*

Dr.: Con los integrantes de la Academia de Bioética, con el jefe del departamento de ciencias sociales, y con algunos académicos de otros departamentos, usted sabe que ciencias sociales es una serie de disciplinas bastante polémicas y casi cada quien tiene su visión pues de lo que, de lo que es el mundo y la sociedad, entonces al no coincidir tenemos algunos cambios de opinión sobre todo con los sociólogos que son bastante curiosos en su forma de ver la sociedad.

*I: y ¿son médicos?*

Dr.: Algunos, otros son psicólogos, casi la mayoría creo que son psicólogos o sociólogos de carrera

*I: y con su Academia se siente usted cómodo*

Dr.: en general sí, lo que pasa es que como que hay mucha disparidad en cuanto al tipo de formación de los integrantes de la Academia, eh, y esto hace que bueno, a lo mejor es rico por la serie de puntos de vista desde otras profesiones, hay gente de enfermería, hay abogados, hay médicos, hay psicólogos y claro este, la formación es distinta pero específicamente tratándose de la bioética creo que es bueno porque en la bioética precisamente eso pretende, ser una disciplina en la que todas las disciplinas convergen para tratar de fundamentar una ética en relación con las ciencias de la salud.

*I: si tuviera que decir tres características que lo caracterizan como docente ¿cuáles serían?*

Dr.: ayy caray, me da risa porque estuvimos haciendo un trabajo de caracterización del docente del CUCS a través de una serie de encuestas y bueno, hablar de lo personal qué diría, bueno un docente interesado en que los alumnos aprendan, eh, esa sería una característica, la otra es que no soy muy rígido en cuanto a devolución del conocimiento sino más que nada en que el alumno se quede con lo básico y bueno lo otro es que no me gusta reprobar, me siento muy mal cuando reprueba alguien.

*I:...yo acabo de reprobar una persona en el ITESO y creo que me sentí peor yo que*

Dr.: que él (risas)

*I: parecía que la que reprobaba era yo y no ella*

Dr.: Sí, yo lo que diría es que soy una gente, aunque no tengo formación formal, salvo algunos diplomados y el curso este de Docencia e Investigación que le comenté, pero considero que procuro estar pues al día en relación con las corrientes pedagógicas y que si soy abierto a ese tipo de cosas.

*I: cuáles son sus prácticas más habituales*

Dr.: quizá y a pesar de toda la teoría que traigo en relación con pedagogía sigo siendo muy verbalista, y en la retroalimentación que les pido a los alumnos casi al final de los cursos, eh, mmm, muchos me dicen dos cosas que hablo muy bajo y que no me alcanzan a oír, o sea que mi voz no es muy fuerte y la otra es que bueno, que a pesar de que sí propicio la participación pero que hablo mucho, entonces he estado tratando de corregir eso, lo que pasa es que como le comentaba la vez pasada la materia, los alumnos por más que trato de que revisen un tema, de que participen luego es muy pobre su participación, entonces pues tengo que llenar el hueco.

*I: ¿cuáles cree que son los principales retos a los que se enfrenta como profesor?*

Dr.: en este momento aprender un poquito más de la enseñanza por competencias o del aprendizaje por competencias que para mí no está muy bien explicitado en el Centro y aún desde la teoría hay como tres o cuatro estas visiones de lo que son las competencias profesionales que no son muy congruentes unas con otras, algunas ponen más el acento en el aspecto más de tipo laboral y otras en aspectos un poquito más amplios, pero para mí el mayor reto sería transformar el programa de la materia de bioética, que en este momento está pues de acuerdo los esquemas de “”, transformarlo a un programa por competencias profesionales, yo creo que es un reto fuerte

*I: ¿es la reunión que tienen ahora para trabajar los programas?*

Dr.: a lo mejor se va a iniciar a trabajar en eso pero no sé

*I: ¿ las Academias son por materia?*

Dr.: son por materia o por grupo de materias afines

*I: o sea que debe de haber muchas*

Dr.: si, yo creo que tantas como materias hay en el CUCS

*I: es complicado*

Dr.: bastante

*I: y ¿qué es lo que más le preocupa como docente?*

Dr.: bueno, en el momento de la evaluación cuando veo que muchos de los alumnos, este, no se quedaron con lo básico sí me preocupa. O sea, me preocupa la forma en que los alumnos puedan aprender realmente, un aprendizaje significativo, algo que les sirva para el resto de su carrera y bueno, aún cuando la evaluación no es muy fuerte, diría yo desde el punto de vista de dar este tipo de información, eh, de qué tanto en realidad les quedó de la materia y en este caso la bioética pues es algo que tiene mucho que ver con valores y los valores es difícil evaluarlos, este, en una evaluación de aula, habría que ir a la práctica a ver si realmente cómo esos grupos internalizaron o no los valores que se procuraba cultivar. Entonces me preocupa el que los alumnos realmente entiendan lo que es la bioética.

*I: ...*

*Dr. así es*

*I: cuáles son las cosas que le gustaría que permanecieran en el tiempo, o aquellas que considera como certezas ....*

Dr.: yo creo que aquí hay dos situaciones que sí deben de ser preocupantes, una es que el docente del CUCS en general siente que es un buen docente y aquí hay una disparidad en relación con la opinión de los alumnos, porque los alumnos opinan que muchos docentes realmente no la hacen como docentes, entonces, eh, en general, quizá este mejorar la formación docente de los docente del CUCS, pues sería una cosa que sería muy importante, eh, dicen que el ignorante es el que no sabe pero no sabe que no sabe y aquí este muchos de los docentes no saben nada de pedagogía pero creen que sí saben, por su experiencia que tienen a lo largo de su trayectoria como docentes. Entonces, quizá inquietarlos en relación con la docencia, estimularlos a que aprendan algo de pedagogía que no sean nada más de como ellos creen que debe ser sino de que aprendan a como (cambio de lado del cassette) y esta certeza es la que quizá le da fundamento a la enseñanza de la bioética y contra algunas corrientes de la misma bioética que dicen que los valores buenos son inherentes a una sociedad concreta y que estos van cambiando de acuerdo a las distintas sociedades y que no existen valores de vigencia universal, esto dificulta mucho la fundamentación de una bioética porque pues imagínese la física diciendo que la ley de la relati, digo que la ley de la gravitación universal tiene validez en México pero no en China, entonces como que no, y vamos, fundamentar una disciplina en un relativismo así muy muy grande es muy difícil, por lo tanto, yo creo que algunos que pensamos que sí existen valores de vigencia universal, por más que en algunos lados no se reconozcan, bueno pues eso

ya es otro boleto. Quizá esa sea una de las mayores certezas, ahora, como docente, eh, en realidad tengo pocas certezas, porque, eh, pues como toda disciplina científica tiene sus certezas provisionales en tanto no aparecen nuevas, entonces, el estar abierto a las nuevas corrientes tiene el problema de que se casa uno muy poco, este, así en definitiva con ideas muy concretas.

*I: o sea, como una visión más innovadora*

Dr.: pues sí, un poquito más científica diría yo ¿verdad?, de acuerdo a lo que son las ciencias positivas, o sea unas ciencias que saben de sus limitaciones y que por lo tanto admiten que cualquier saber es provisional. A diferencia del otro tipo de certeza, que le decía que es una certeza de tipo filosófica y que bueno, ahí no cabe mucho el, el, agregar nuevos conocimientos, si acaso nuevos enfoques, nuevos tratamientos.

*I: ¿con qué aspectos de la Universidad de Guadalajara se siente usted identificado?*

Dr.: bueno, yo creo que, de la Universidad lo que más me identifica con ella es su apertura hacia las, digamos, hacia las clases populares, o sea, la posibilidad que ofrece para acceder a la educación superior a gentes que de

otra manera no podrían hacerlo, eh, yo creo que esa sería una de las cosas que más me identificarían.

*I: y lo que no le identifica, lo que no le agrada*

Dr.: lo que no me agrada es, bueno, como que habría dos cosas, una el que con cierta frecuencia se pone por encima de los aspectos de tipo discipl, de tipo académico, los aspectos de tipo político, claro, en este sentido muy amplio esto así debe de ser, la política es en última instancia la que toma decisiones en relación de por dónde, pero a veces existen mucho, algunos atropellos a lo que es la racionalidad académica por parte de la racionalidad política y esto, afortunadamente a últimas fechas como que ha venido disminuyendo, como que se entiende mejor lo que es la función de la universidad, no como botín de un grupo político sino como responsable de promover la cultura en su ámbito de competencia y creo que en la medida en que esto se entienda la Universidad va a ser cada vez mejor.

*I: yo también estoy de acuerdo con usted. ¿qué aspectos del CUCS le parece importante conservar?*

Dr.: Yo creo que una cosa importante es la libertad que se da a los integrantes del CUCS para manejar, tanto su cátedra como sus investigaciones, sin intervenir mucho por parte de la autoridad y aquí bueno

como que habría dos cosas, por un lado se siente como una falta de control administrativo de algunas instancias pero como que la ley del péndulo hace que luego se vaya hasta el otro lado y cuando se intenta hacer algunos controles son controles que a veces no están pues muy bien pensados y como que habría que encontrar el justo medio para mejorar el control sin que esto interfiriera con la vida propia de los docentes y es difícil

*I: y porque la tendencia, yo creo, general de la ..educativa es el control*

Dr.:sí, bueno yo tengo la experiencia de haber trabajado muchos años con una Institución muy controladora como es el IMSS, el IMSS tiene control del control, y desde la administración es algo bien sabido que el control mejora la productividad de las instituciones, eh, y claro esto las hace más eficientes, pero hasta cierto momento porque el control tiene un costo desde luego y llega un momento en que es más caro el costo del control que el dejar un poquito menos controladas las cosas y bueno, la comparación que me permite hacer el control dentro de la Universidad y el control dentro del IMSS hay una gran distancia, eh, pero ni aquel se me hace sano ni se me hace sano la falta de control por eso es que si propugnaría por un justo medio que permitiera realmente controlar lo importante pero dejar en libertad lo que no es tan importante. Por otro lado, como que hay una, pues una relación inversamente proporcional entre control y creatividad, entre más se controla una persona más se le mata su creatividad, porque lo ideal para las

instancias controladoras es decir tienes que hacer a b c d e y f no te salgas de aquí y eso para alguien que quiere ser creativo pues no le da la oportunidad de decir bueno pero yo no quiero hacer f yo quiero hacer h, después de la g. En fin, ese tipo de cosas como que a los expertos en administración como que les hace falta un poquito de más elasticidad en sus visiones de cómo manejar las instancias, las instituciones.

*I: su estilo de ser docente ¿ha cambiado a lo largo de su experiencia?*

Dr.: yo diría que sí, o sea, inicialmente, eh, tenía la visión de que el maestro era el que iba a enseñar, eh, y que el alumno bueno pues iba ver qué le enseñaba el maestro. En la actualidad estoy convencido de que el alumno es el que aprende y el maestro es un facilitador del aprendizaje del alumno, no es el que le enseña, el alumno tiene que aprender de la realidad de otra manera no son aprendizajes significativos, yo creo que es mi cambio más importante como docente.

*I: y eso ha permeado su práctica*

Dr.: Claro, me ha hecho menos “fato” en relación con lo que es el docente.

*I: ¿cuáles cree que son las direcciones o intenciones de estos nuevos planes de estudio?*

Dr.: Bueno, yo creo que, eh, lo, lo fundamental al hacer énfasis en que el alumno aprenda a aprender es que estamos tomando conciencia de que la, el aporte de conocimiento nuevo es cada vez más importante y que no es suficiente como antes que el alumno aprenda lo que el maestro sabe porque eso va a ser obsoleto a un corto tiempo y en ciencias de la salud es uno de los, de las áreas en donde el conocimiento tiene una obsolescencia más rápida, la vigencia del conocimiento en medicina o en enfermería es muy corta, que a la vez se va acortando más, entonces, creo que lo importante pues, es el énfasis que se pone en que el alumno aprenda a aprender es algo, algo fundamental.

*I: y ¿qué tipo de docente cree usted que demandan estos nuevos planes de estudio?*

Dr.: yo creo que un docente abierto a las nuevas corrientes pero además, conocedor no sólo de su disciplina sino de la, de la sociedad y el momento social que le está tocando vivir para no encerrar a sus alumnos en la torre de cristal de un conocimiento o de una disciplina concreta sino a, enseñarlos a conectarla con el resto de la cultura en la que le va a tocar desarrollarse de manera de que el profesionista no nada más sepa la disciplina específica para la que se preparó sino que pueda insertarse en la sociedad realmente como un miembro, pues, conciente de su tiempo y yo creo que eso es importante

*I: básico*

Dr.: de que el docente lo, vamos, ese perfil del docente es difícil de lograr pero es importante pienso yo, o sea, meterlo dentro de lo que es la cultura de su tiempo y no nada más su disciplina.

*I: alguna otra cosa que le parezca importante de comentar*

Dr.: no, pues no, aquí, bueno, quizá el discurso actual es y apuesta por la profesionalización de la docencia y yo realmente no tendría mucha objeción sino fuera porque eh, bueno, quizá aclarar qué se entiende por profesionalización de la docencia. Si por profesionalización de la docencia se entiende alguien que se dedique a tiempo completo a ser docente creo que esta mal porque si estamos insistiendo en que el alumno aprenda de la realidad y el docente en el caso, por ejemplo, de la carrera de medicina no es además médico, practicante de la medicina, de manera de que pueda llevar a su alumno a la práctica real y enseñarle en la práctica, pues no sé de qué manera se puede profesionalizar la docencia. Ahora, si por profesionalizar la docencia se entiende alguien que sepa pedagogía, además de su disciplina, pues ahí si estoy completamente de acuerdo, pero esto no significa desvinculando de la práctica de su profesión.

*I: ...lo de los maestros de tiempo completo...*

Dr.: si, aquí quizá lo que no se ha pensado es que en otras universidades el docente de tiempo completo, en el caso concreto de medicina o de enfermería, tiene parte de su tiempo fuera de la docencia pero tiene parte de su tiempo para la asistencia en el hospital y los dos cargos son cargos universitarios y aquí tenemos que el hospital tiene sus médicos contratados y la universidad tiene contratados a sus docentes, con mucha frecuencia afortunadamente son lo mismos pero laboralmente ahí hay una dicotomía, una dicotomía que luego puede chocar en el momento en que, concretamente el centro universitario explicita que el ser jefe de servicio, por decir algo, de equis servicio lleva anexo el cargo de ser jefe del departamento fulano de la universidad, es la misma persona con dos funciones y en el momento en que pierde una jefatura pierde la otra, es la misma jefatura, eh, porque luego aquí se da el caso de que por ejemplo un docente se jubila del hospital donde está pero no se jubila de la universidad sólo que ya no tiene el campo clínico donde llevar a sus alumnos y eso está muy mal. Entonces como que sí habría que repensar todo esto y bueno, tendría ... laborales muy fuertes en este momento, pero en algún momento hay que empezar a hacer las cosas.

*I: ...porque esta limitación. Mi hermano hizo un doctorado en el extranjero y estudiaba en el hospital*

Dr.: claro

*I: era la idea del discípulo, el maestro, el profesor es lo máximo y es la idea del discípulo pegado al profesor todo el tiempo*

Dr.: si todavía un poquito lo que sería la enseñanza tutorial, el maestro con su grupo de discípulos, este, aprendiendo directamente. Sí, muchas universidades el concepto de hospital universitario es ese, aquí en México durante mucho tiempo, por intereses políticos de las autoridades de salubridad se manejó que los hospitales universitarios eran muy caros y muy ineficientes y se les declaró la guerra, pero era una guerra más de tipo político que realmente técnico o académico, no hay fundamento importante, entonces lo que hay que repensar es cómo hacer que el hospital funcione realmente como debe funcionar un hospital, pero como parte de la universidad.

*I: ¿qué necesita para aplicar el nuevo plan de estudios concretamente en su materia?*

Dr.: bueno, primero una actividad de tipo pedagógica con los maestros de la disciplina de la materia para, pues para meterlos dentro de esta nueva visión de lo que es un plan de estudios estructurado por competencias y luego elaborar el programa académico con base a competencias, que yo creo que eso sería lo fundamental.

*I: es una actitud de trabajo*

Dr.: sí, cuestión primero de formación para los docentes y luego de estructuración del programa

*I: ¿los alumnos conocen este nuevo plan?*

Dr.: la otra cosa sería socializarlo con los alumnos pero aquí hay otro gran problema que es la formación de tutores. Este plan requiere de las tutorías como parte importante en el currículum, entonces formar tutores que realmente estén empapados en lo que es este nuevo currículum es importante para luego a través de ellos meter a los alumnos en lo que es esta nueva visión de la formación de los profesionales en ciencias de la salud. Vamos, sería la estrategia de cómo llegar a los alumnos y llegar en forma efectiva, no nada más en forma declarativa, porque bueno, juntar a los alumnos en el auditorio R L a decirles que este es el nuevo plan de estudios, pues en un momento dado se enterarán de que hay un nuevo currículum pero yo creo que de ahí no pasa, realmente que lo adopten tendrá que ser una función más puntual por parte de los tutores y el problema es que los tutores hay muy pocos formados, y los que están formados, bueno, están formados dentro de un aspecto muy teórico de lo que es la tutoría pero no hay práctica de tutoría en este momento, o hay muy poca práctica para no decir que no hay.

*I: ¿qué instituciones o dependencias son las que marcan a nivel mundial o nacional como la directriz en cuanto hacia dónde debería de ir la educación superior?*

Dr.: bueno, yo pienso que algunas instituciones europeas que están muy metidas dentro de esta visión de lo que debe ser la educación superior en relación a competencias y en este aspecto como que hay una disonancia porque por vecindad y por influencia político-económica pues estamos muy cerca de los Estados Unidos. Las universidades gringas en este sentido no están metidas dentro de esta visión o al menos están muy parcialmente. Yo diría que la visión de las universidades gringas es muy de competencias laborales, o sea, formar al alumno para que sea capaz de hacer algo muy concreto al insertarse en la industria o en cualquiera de los estratos socioculturales del país, pero no el concepto de competencias laborales que es más amplio y que incluye otro tipo de cosas como serían el insertarse en la sociedad con sentido crítico, eh, quizá a las universidades gringas lo que menos les interesa es desarrollar el sentido crítico de sus alumnos, cuando menos la gran mayoría porque luego las elites sí las formas con esto pero como que abría dos instancias en la formación gringa y nosotros por vecindad bueno, sufrimos la influencia, aquí el Plan Mendiola que le mencionaba pues fue el resultado de una revolución universitaria que se hizo en Estados Unidos en la formación de los médicos, en 1911 se cambió totalmente el currículum de las escuelas de medicina en Estados Unidos para

meterlas mucho en la práctica y al laboratorio, se suprimieron muchas materias teóricas, eh, y eso luego repercutió aquí con el famoso Plan Mendiola que fue una adecuación a esa visión de la universidades gringas. Eh, en realidad la influencia de las universidades europeas es escasa con nosotros pero afortunadamente cada vez más importante por la relación que tenemos con algunas universidades de Alemania, de España y esto nos permite asomarnos a otra, a otra visión pues.

*I: bueno, creo que va sobrar la pregunta pero no importa porque es nada más para remarcar ¿cree usted que fue necesaria la reforma y por qué?*

Dr.: yo creo que sí fue necesario, el, aquí bueno, como que habría un aspecto de tipo práctico adecuar la universidad a la nueva situación de tipo sociopolítica que está viviendo el país, eh, sin que esto signifique renunciar a los principios de siempre de la universidad o sea, como que sería no dar topes contra la pared, no, si es un muro que no podemos derribar pues tenemos que sacarle la vuelta, toda esta visión de tipo neoliberal en la que estamos entrando pues requiere de adecuaciones hacia adentro, hacia la universidad, pero por otro lado le decía que el contexto mundial, en cuanto a las cosas del libre comercio y todas esas zarandajas que se manejan en este momento hace que en la competencia con otros profesionistas formados en otros países vaya a ser cada vez más importante y si nuestros egresados no tienen el perfil que les da esa competitividad pues vamos a tener problemas

muy serios como universidad, no estamos formando lo que se está demandando, entonces yo creo que sí era necesario.

*I: ya es todo*

Dr.: pues muy bien

*A.: muchísimas gracias. Se acordó con el Doctor A la entrega de la entrevista*



## **GLOSARIO DE SIGLAS**

|           |  |
|-----------|--|
| ACUDE     | Acuerdo Universitario para el Desarrollo Sostenible del Estado                                     |
| ANUIES    | Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior                         |
| BID       | Banco Interamericano de Desarrollo   |
| BM        | Banco Mundial  |
| CEDOSI    | Centro de Documentación y Sistemas de Información del Centro Universitario de Ciencias de la Salud |
| CENEVAL   | Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior   |
| CENIES    | Centro Nacional de Información sobre Educación Superior  |
| CESU      | Centro de Estudios sobre la Universidad  |
| CIEES     | Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior                           |
| CINTERFOR | Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional                 |
| CINVESTAV | Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional                 |
| COEPES    | Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior                                   |
| CONACyT   | Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología   |
| CONAEVA   | Comisión Nacional de Evaluación  |
| CONOCER   | Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral                                    |
| CONPES    | Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior                                  |

---

|         |  |
|---------|--|
| CUCS    | Centro Universitario de Ciencias de la Salud   |
| DCA     | Desarrollo de los Cuerpos Académicos   |
| DES     | Dependencia de Educación Superior  |
| DGETI   | Dirección General de Educación Tecnológica Industrial  |
| DOE     | Discurso Oficial Externo   |
| DOII    | Discurso Oficial Interno Instituido  |
| DOIINST | Discurso Oficial Interno Instituyente  |
| DD      | Discurso Docente   |
| DDE     | Discurso Docente Emergente   |
| EBNC    | Educación Basada en Normas de Competencia  |
| EMS     | Educación Media Superior   |
| FEG     | Federación de Estudiantes de Guadalajara   |
| FESO    | Federación de Estudiantes Socialistas de Occidente   |
| FOMES   | Fondo para la Modernización de la Educación Superior   |
| GAP     | Grado Académico Promedio   |
| IDE     | Identidad Docente Emergente  |
| IDI     | Identidad Docente Instituida   |
| IDINST  | Identidad Docente Instituyente   |
| IDOE    | Identidad Docente Oficial Externa  |
| IDEL    | Instituciones de educación superior cuya actividad principal se centra en la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas exclusiva o mayoritariamente en el nivel de licenciatura. Categorización que aparece en documentos de la ANUIES. |

|        |  |
|--------|--|
| IDILD  | Instituciones de educación superior orientadas a la transmisión, generación y aplicación del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura y posgrado hasta el nivel de doctorado. Categorización que aparece en documentos de la ANUIES.   |
| IDILM  | Instituciones de educación superior orientadas a la transmisión, generación y aplicación del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura y posgrado (preponderantemente en el nivel de maestría; eventualmente cuentan con algún programa de doctorado). Categorización que aparece en documentos de la ANUIES. |
| IDLM   | Instituciones de educación superior cuya actividad principal se centra en la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura y de posgrado hasta el nivel de maestría. Categorización que aparece en documentos de la ANUIES.   |
| IDUT   | Instituciones de educación superior centradas preponderantemente en la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas exclusivamente en el nivel de técnico superior universitario. Categorización que aparece en documentos de la ANUIES.   |
| IES    | Instituciones de Educación Superior  |
| IDP    | Instituciones de educación superior cuya actividad principal se centra en la generación y aplicación del conocimiento, y que ofrecen programas académicos casi exclusivamente en el nivel de maestría y doctorado. Categorización que aparece en documentos de la ANUIES.  |
| INNOVA | Proyecto Innovación para el Aprendizaje  |
| IPN    | Instituto Politécnico Nacional   |
| OCDE   | Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.   |
| OIT    | Organización Internacional del Trabajo   |
| PEA    | Población Económicamente Activa  |

---

|          |  |
|----------|--|
| PDC      | Programa de Desarrollo Curricular del Centro Universitario de Ciencias de la Salud |
| PDE      | Programa de Desarrollo Educativo   |
| PIB      | Producto Interno Bruto   |
| PMETYC   | Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación                |
| PRYEGLA  | Programa de Retención y Estímulos a Grupos de Liderazgo Académico                  |
| PROIDES  | Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior                      |
| PROMEP   | Programa de Mejoramiento del Profesorado   |
| PTC      | Profesor de Tiempo Completo  |
| RED      | Red Universitaria de Jalisco (Universidad de Guadalajara)                          |
| SEES     | Sistemas Estatales de Educación Superior   |
| SEIT     | Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica                             |
| SEMS     | Sistema de Educación Media Superior  |
| SEP      | Secretaría de Educación Pública  |
| SES      | Sistema de Educación Superior  |
| SESI     | Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica                     |
| SIIAU    | Sistema Integral de Información y Administración Universitaria                     |
| SIEP     | Sistema Institucional de Evaluación, Planeación, Programación y Presupuestación    |
| SINAPPES | Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior.           |

|        |   |
|--------|---|
| SNCL   | Sistema Normalizado de Competencia laboral                                      |
| SNI    | Sistema Nacional de Investigadores  |
| SUPERA | Programa Nacional de Superación del Personal Académico                          |
| TLC    | Tratado de Libre Comercio   |
| UdeG   | Universidad de Guadalajara  |
| UDUAL  | Unión de Universidades de América Latina.                                       |
| UNESCO | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. |
| ZMG    | Zona Metropolitana de Guadalajara   |



## Bibliografía consultada:

- ARENT, H. (1993): **La condición humana**. Paidós, Barcelona.
- APPLE, M.W. (1979): **Ideología y Currículum**. Ed. Akal, Madrid.
- APPLE, M.W. (1996): **Política cultural y educación**. Ed. Morata, Madrid.
- APPLE, M.W. (1996b): **El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora**. Ed. Paidós, Barcelona.
- ARGÜELLES, ANTONIO. (1997): *La estrategia de México para la formación y capacitación basada en competencia laboral*. **En: Formación basada en competencia Laboral, Oficina Internacional del trabajo**, CINTERFOR/OIT), Montevideo.
- ARGÜELLES, ANTONIO. (comp.) (1996): **Competencia laboral y educación basada en normas de competencia**. Ed. Limusa, Noriega editores, SEP, CNCLL, CONALEP, México.
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES), (2000): **La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES**. Ed. ANUIES, México.
- BALBIER, E.; DELEUZE, G; DREYFUS, H.L. et. al. (1990): **Michel Foucault, filósofo**. Ed. Gedisa, Barcelona.
- BANCO MUNDIAL. (1995). **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, D.C., El Banco Mundial
- BARR, R.; TAGG, J. (1999): *De la enseñanza al aprendizaje. Un nuevo paradigma para la educación de posgrado*. **En: Diseño curricular por competencias (Antología)**, Universidad de Guadalajara, Coordinación General Académica, Unidad de Innovación Curricular, Guadalajara, México.

- BARCELLONA, P. (1992): **Postmodernidad y comunidad**. Trolta, Madrid.
- BARDIN, L. (1996): **Análisis de Contenido**. 2ª.edición, Akal Ediciones, Madrid.
- BELTRÁN, FRANCISCO. (1997a): *Escuela democrática. Comunicación y conflicto*. **En: Cuadernos de Pedagogía**, nº 258, Mayo de 1997, Págs. 80 – 87, España.
- BELTRÁN, FRANCISCO. (1997b): **La disciplina escolar resituada**. Conferencia dictada en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Río Gallegos. Argentina.
- BENEDETTI, MARIO (1997): **Andamios**, Ed. Alfaguara, Madrid.
- BERGER, PETER; LUCKMAN, THOMAS. (1997): **Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno**. Paidós, Studio, Barcelona.
- BERGER, PETER; LUCKMAN, THOMAS. (1999): **La construcción social de la realidad**. Amorrortu editores, Buenos Aires.
- BERNSTEIN, Basil. (1990): **Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural**. El Roure, Colección Apertura, Barcelona.
- BERNSTEIN, Basil. (1998): **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Morata, Madrid.
- BERNSTEIN, Richard J. (1979): **Praxis y acción**. Alianza Universidad, Madrid.
- BEST, J.W. (1982): **Cómo investigar en educación**. Ed. Morata, Madrid
- BIRULÉS, F. (1996): *Del Sujeto a la subjetividad*. En: CRUZ, M. (Compilador) **Tiempo de Subjetividad**. Paidós, Barcelona.
- BOURDIEU, PIERRE. (1990): **Sociología y cultura**. CNCA-Grijalbo- Los noventa, México.

- BOURDIEU, PIERRE; PASSERON, JEAN-CLAUDE. (2001): **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.** Ed. Popular, Madrid.
- BOURDIEU, PIERRE. (1999): **¿Qué significa hablar?. Economía de los intercambios lingüísticos.** Ed. Akal, Madrid.
- CABALLERO, JUAN JOSÉ. (1999): *Interaccionismo simbólico: Escuela de Chicago (Blumer) y Escuela de Iowa (Kuhn).* **En: Sociedad y Utopía.** Revista de Ciencias Sociales, Núm. 14, Noviembre.
- CABRUJA I UBACH; T. ((1996): *Posmodernidad y subjetividad: construcciones discursivas y relaciones de poder.* En: GORDO, A.J.; LINAZA, J.L.; (comp.), **Psicologías, discursos y poder (PDP)**, Ed. Visor-aprendizaje, Madrid.
- CARR, W; KEMMIS, S. (1988): **Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-acción en la Formación del profesorado.** Ed. Martínez Roca, Barcelona
- CARR, WILFRED. (1990): **Hacia una ciencia crítica de la educación.** Laertes, Barcelona.
- CASTELLS, M. (1994): *Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional.* En: CASTELLS, M. Et. al. , **Nuevas perspectivas críticas en educación.** Paidós, Barcelona.
- CASTORIADIS, CORNELIUS. (1988): **Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto.** Gedisa, Barcelona.
- CASTORIADIS, CORNELIUS. (1991): *La democracia como procedimiento y régimen.* En: **Levitán**, No. 62, invierno.
- CHARTIER, ROGER (1996): **Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin.** Manantial, Buenos Aires.

- COMISIÓN BASE, (1999): **Competencias Profesionales**. Documento interno. Programa de Desarrollo Curricular (PDC). Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara, México.
- CRAWFORD, D.G.; GLENDENNING, D.; WILSON, W. (1996). *La educación basada en competencias, tres comentarios sobre Canadá*. En: ARGÜELLES, A. comp., **Competencia laboral y educación basada en normas de competencia**, Limusa-Noriega- CONALEP, SEP, CNCCL, México.
- CRUZ, M. (Compilador) (1996): **Tiempo de Subjetividad**. Paidós, Barcelona.
- DE ANDRÉS, JUAN JOSÉ. (1997): *Panorama general de la experiencia de España en materia de formación basada en competencia laboral*. En: **Formación basada en competencia Laboral**, Oficina Internacional del trabajo, CINTERFOR/OIT, Montevideo.
- DEBRAY, R. (1995): **El Estado Seductor**. Manantial, Buenos Aires.
- DELEUZE, GILLES. (1995): *Deseo y placer* En: **Revista Archipiélago. Cuadernos de crítica a la cultura**. Num. 23 Al borde del sujeto, invierno, Pág. 21-26, Barcelona.
- DEWEY, JOHN. (1957): **Democracia y educación**. Losada. 3ª Ed., Argentina.
- DEWEY, J. (1967): **Experiencia y educación**. Losada. 9ª. Ed. Buenos Aires.
- DEWEY, J. (1996): **Liberalismo y acción social y otros ensayos**. Ed. Alfonso el Magnánime, Valencia.
- DONALD, JAMES. (1995): *Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación*. En: LARROSA, JORGE (ed.): **Escuela, poder y subjetivación**, Colección genealogía del poder, núm. 26, Editorial La Piqueta, Madrid.
- DUCCI, MARÍA ANGÉLICA. (1997): *El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional*. En: **Formación basada en competencia Laboral**, Oficina Internacional del trabajo, CINTERFOR/OIT, Montevideo.

- ECO, HUMBERTO. (1990): **Como se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura.** Ed. Gedisa, México.
- ELLIOT, JOHN. (1989): **Investigación acción en la Escuela.** Madrid, Morata.
- ELLIOT, JOHN. (1993): **El Cambio Educativo desde la Investigación-acción.** Madrid, Ed. Morata.
- **Estatuto General de la Universidad de Guadalajara,** agosto de 1994, Guadalajara, Jalisco, México.
- **Estatuto Orgánico del Centro Universitario de Ciencias de la Salud,** Marzo de 1995, Guadalajara, Jalisco, México.
- FOUCAULT, MICHEL. (1990): **Tecnologías del yo. Y otros textos afines.** Pensamiento contemporáneo 7, Paidós/I.C.E.-U.A.B, Introducción Miguel Morey. Barcelona.
- FOUCAULT, MICHEL. (1999a): *Los medios del buen encauzamiento.* En: ENGUITA, MARIANO (editor). **Sociología de la Educación.** Ed. Ariel Referencia, Barcelona.
- FOUCAULT, M. (et. al.) (1991): **Espacios de poder.** Genealogía del Poder, Núm. 6, Ediciones de La Piqueta, Madrid.
- FOUCAULT, M. (1999b): **Estrategias de poder.** Obras esenciales Volumen II, Editorial Paidós Básica, Barcelona.
- GALLISSOT, RENÉ (1987): **Bajo la identidad, el proceso de identificación.** Título original: *L'homme et la société.* Revue internationale de recherches et de synthèses sociologiques, núm. 80 –Nouvelle série, París, Editions L'Harmattan. Traducción: Gilberto Jiménez.
- GARCÍA, RAMÓN. (1958): **Breve historia de la educación en Jalisco.** Secretaría de Educación Pública, México.

- GERGEN, KENNETH J. (1992): ***El Yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo.*** Paidós, Barcelona.
- GERGEN, KENNETH J. (1996): ***Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social.*** Paidós básica, Barcelona.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): ***La enseñanza: su teoría su práctica.*** Ed. Akal Universitaria, Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. ; PÉREZ GÓMEZ, A. (1995): ***Comprender y transformar la enseñanza.*** Morata, Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981): ***Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum.*** Anaya, Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): ***El Currículum: una Reflexión sobre la Práctica.*** Morata, Madrid.
- GIDDENS, A. (1997): ***Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea.*** Península, Barcelona.
- GIROUX, HENRY. (1990): ***Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.*** Paidós-MEC, Barcelona.
- GONCZI, ANDREW. (1997): *Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico.* En: ***Formación basada en competencia Laboral,*** Oficina Internacional del trabajo, (CINTERFOR/OIT), Montevideo.
- GONCZI, A.; ATHANASOU, J. (1996): *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia.* En: ARGÜELLES, A. comp., ***Competencia laboral y educación basada en normas de competencia,*** Limusa-Noriega- CONALEP, SEP, CNCCL, México.

- GONZÁLEZ, RAÚL. (1997): *Proyecto experimental en educación basada en normas de competencia*. En: **Formación basada en competencia Laboral**, Oficina Internacional del trabajo, (CINTERFOR/OIT), Montevideo.
- GORDO, A. J.; LINAZA, J. L. (1996): **Psicologías, discursos y poder (PDP)**. Ed. Visor-Aprendizaje, Madrid.
- GROSSER, ALFRED (1999): **Identidades difíciles Colección: La biblioteca del ciudadano**. Ediciones Bellaterra, Barcelona.
- HAGER, P.; BECKETT, D. (1996): *Bases filosóficas del concepto integrado de competencia*. En: ARGÜELLES, A. comp., **Competencia laboral y educación basada en normas de competencia**, Limusa-Noriega- CONALEP, SEP, CNCCL, México.
- HANSON, MIKE. (1996): *Lecciones y experiencias del desarrollo de la educación y la capacitación basadas en competencias en el Reino Unido*. En: ARGÜELLES, A. comp., **Competencia laboral y educación basada en normas de competencia**, Limusa-Noriega- CONALEP, SEP, CNCCL, México.
- HARGREAVES, A. (1996): **Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Morata, Madrid.
- HEIDEGGER, M. (1991): **El ser y el tiempo**. Fondo de cultura económica, México.
- HUERTA, J.J.; PÉREZ, I.S.; CASTELLANOS, A. R. (2000): *Desarrollo curricular por competencias profesionales integradas*. En: **Revista Educar**, No. 12, Abril-junio de 2000. México.
- IBARRA, AGUSTÍN E. (1999): *Normalización y certificación de competencia laboral: nuevas orientaciones para la educación y la capacitación*. En: **Foro regional de investigación en educación. Educación y trabajo, evaluación, gestión y desarrollo institucional**, CONOCER, Guadalajara, México.
- **Informe de Actividades de Rectoría 1999-2000**, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, 6 de Marzo de 2000, Guadalajara, Jalisco, México.

- JACKSON, P. (1991): **La vida en las aulas**. Morata, Madrid.
- KOBINGER, NICOLE. (1996): *El sistema de formación profesional y técnica por competencias desarrollado en Québec*. En: ARGÜELLES, A. comp., **Competencia laboral y educación basada en normas de competencia**, Limusa-Noriega-CONALEP, CNCCL, SEP, México.
- LACLAU, ERNESTO. (1996): **Emancipación y diferencia**. Ed. Ariel, Argentina.
- LARROSA, JORGE. (1995): *Tecnologías del yo y educación (notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)* En: LARROSA, JORGE (ed.) **Escuela, poder y subjetivación**, colección: genealogía del poder, núm. 26, Editorial La Piqueta, Madrid.
- LEÓN, E. y ZEMELMAN, H. (1997): **Subjetividad :umbrales del pensamiento social**. Barcelona Anthoropos. Rubí; Centro Regional de Investigación Multidisciplinarias. UNAM, México.
- **Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara**, aprobada por Decreto 15319 de H. El Congreso del Estado de Jalisco, publicada en el Periódico Oficial "El Estado de Jalisco", el 15 de enero de 1994, Sección II. Documento revisado en la Oficina del Abogado General el 18 de mayo de 1995, Guadalajara, México.
- LUCKMANN, THOMAS. (1996): **Teoría de la acción social**. Paidós básica, Barcelona.
- LUKES, STEVEN. (1985): **El poder. Un enfoque radical**. Ed. Siglo Veintiuno, Madrid.
- MALO, SALVADOR; MORLEY, SAMUEL. (1996): **La educación superior en América Latina y el Caribe. Memoria de un seminario de rectores**. Washington, D.C., BID-UDUAL
- MALPICA JIMÉNEZ, M.C. (1996): *El punto de vista pedagógico*. En: ARGÜELLES, A. comp., **Competencia laboral y educación basada en normas de competencia**, Limusa-Noriega- CONALEP, SEP, CNCCL, México.

- MARTÍNEZ BONAFÉ, JAUME (1998): **Trabajar en la escuela. Profesorado y reforma en el umbral del s. XXI.** Niño y Dávila editores, Madrid.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1991): *Trabajadores de la enseñanza, currículum y reforma: entre la autonomía y la proletarización.* En: **Investigación en la Escuela**, Nº 13, Sevilla.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1991): **Proyectos curriculares y práctica docente.** Diada, Sevilla.
- MCLAREN, PETER. (1994): **Pedagogía crítica, resistencia cultural y, la reproducción del deseo**". Instituto de Estudios y Acción Social, Aique Grupo Editor, Argentina.
- MCLAREN, PETER (s/a) : *Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna;* En: **Cuadernos, serie: ciclos y conferencias.** Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Nacional de Entre Ríos. (No tiene impresa la fecha), Argentina
- MCLAREN, PETER. (1997): **Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna.** Ed. Paidós Educador, Barcelona.
- MEAD, GEORGE HERBERT. (1934): *La mente, el yo y la sociedad.* Resumen e interpretación de la obra de G. H. Mead: "Mind, self and society", Chicago, University of Chicago Prens. 1934, En: **Sociología un texto con lecturas adaptadas**, México.
- MELUCCI, ALBERTO. (1982): **Sobre la identidad.** Traducción: Mónica Mansour. Título del texto original: L'invenzione del presente. Movimenti, identità, bisogni individuali, Boloña, Il Molino.
- MERCADO; ALFARO; URIBE; DANERI; (1999): *Las Ciencias de la Salud. La búsqueda de aplicación de un concepto a la vuelta de un nuevo milenio.* En: ZAMBRANO, ROGELIO. Coord. **Marco teórico-metodológico para el Programa de Desarrollo Curricular del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.**

Documento Interno, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, Jalisco, México

- MERTENS, LEONARD. (1997): **Sistemas de competencia laboral: surgimiento y modelos**. En: Formación basada en competencia Laboral, Oficina Internacional del trabajo, CINTERFOR/OIT), Montevideo.
- MERTENS, LEONARD. (1996): *Sistemas de competencia laboral: surgimiento y modelos*. **Seminario Internacional, Formación basada en Competencia Laboral: situación actual y perspectivas**, Organización Internacional del Trabajo (OIT), Guanajuato, México.
- MORFÍN, ANTONIO. (1996): *La nueva modalidad educativa: educación basada en normas de competencia*. En: ARGÜELLES, A. comp., **Competencia laboral y educación basada en normas de competencia**, Limusa-Noriega- CONALEP, SEP, CNCCL, México.
- MORIN, EDGAR. (1998): *Sobre la reforma de la Universidad*. En: PORTA, JAUME; LLADONOSA, MANUEL (Coords.) **La universidad en el cambio de siglo**. Ed. Alianza, Madrid.
- OCDE. (1994): **Políticas nacionales de la ciencia y la tecnología**. OCDE, París.
- OCDE. (1997): **Examen de las políticas nacionales de educación. México: Educación Superior**. OCDE, París.
- OLIVAS, E. (1991) **Problemas de legitimación en el Estado Social**. Trotta, Madrid.
- OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO. (1997) **Formación basada en competencia Laboral**. Oficina Internacional del trabajo (CINTERFOR/OIT), Montevideo.
- ORTEGA, F.; GONZÁLEZ GARCÍA, E.; GUERRERO, A.; SÁNCHEZ, M. E. (comp.) (1989), **Manual de sociología de la educación**. Textos Visor, Madrid.

- PÉREZ-AGOTE, ALFONSO. (1986): *La identidad colectiva: una reflexión abierta desde la sociología*. **Revista de Occidente**, Número 56, enero de 1986, pp. 76-90, Fundación Ortega y Gasset, Madrid.
- PÉREZ, GARCÍA I. S.; HUERTA AMEZOLA, J.J. (2000a): **Compilación para el curso taller: Elaboración de programas de estudio por competencias profesionales integradas**. Documento interno, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, México.
- PÉREZ, I. S.; HUERTA, J.J. (2000b): *Propuesta para la elaboración de los programas de estudio por competencias profesionales*. En: **Revista Investigación en Salud**, No. 4, enero-abril, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, México.
- **Plan de Estudios de la Facultad de Medicina**. (1957), Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México.
- POPKEWITZ, TH. S. (1996): *El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: Descentralización y distinciones estado/ sociedad civil*. En: PEREYRA, M.A.; GARCÍA MINGUZ, J.; BEAS, J.; GÓMEZ, A.J. : **Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada**. Pomares, Barcelona.
- POPKEWITZ, TH. S.; BRENNAN, M. (Comp.) (2000): **El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación**. Ed. Pomares-corredor, Barcelona.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (1998): *La Universidad del siglo XXI en la perspectiva de la UNESCO*. En: PORTA, J; LLADONOSA, M. (coord.), **La Universidad en el cambio de siglo**, Ed. Alianza, Madrid.
- PORTILLO, ELOY; HARTZA. (1995): *Los sujetos ante el mundo digital*. En: **Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura**. Revista trimestral, invierno, Núm. 23, "Al borde del Sujeto", Pág. 21-26, Barcelona.

- PROMEP. (1999): **Programa de Mejoramiento del Profesorado**. SESIC, SEP, Convocatoria 1999, México.
- **Reglamento General de Planes de Estudio de la Universidad de Guadalajara**, Documento interno, 15 de Diciembre de 1995, Guadalajara, México.
- REYNAGA, SONIA, (1999): *Competencias: ¿laborales o ...globales?*. En: **Competencias profesionales. Lecturas de Formación, Programa de Desarrollo Curricular, Comisión Base**, Documento interno, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, México.
- SALMI, JAMIL. (2000): **Educación Superior: enfrentando los retos del siglo XXI**. Región de América Latina y el Caribe, Banco Mundial.
- SAN MARTIN, A. (1995): **La escuela de las tecnologías**. Valencia. Serv. de Publicaciones de la Universitat de Valencia, España.
- SARTORI, G. (1998a): **Pluralismo y tolerancia**. En: Periódico, El País. 8 de marzo de 1998, España
- SARTORI, G. (1998b): La opinión teledirigida. En: **Claves de la razón práctica**. Núm. 79 Enero / febrero. Págs. 2-7, España
- SCHILLER, HERBERT. I. (1996): **Aviso para navegantes**. Icaria. Más Madera, Barcelona.
- SCHÖN, DONALD A. (1992): **La formación de profesionales reflexivos**. Paidós-MEC, Madrid.
- SCHULZ, PETER. (1998): *Persona y génesis. Una teoría de la Identidad*. **Anuario Filosófico**. Volumen XXXI/3, Núm. 62, Universidad de Navarra, España.
- SCIOLLA, LORENDANA. (1983): **Identité**. Turín, Rosenberg and Sellier, Traducción: Gilberto Jiménez, México.
- SENNETT, R. (1980): **Narcisismo y cultura moderna**. Kairos, Barcelona.

- STENHOUSE, LAURENCE. (1984): Investigación y desarrollo del currículum. Ed. Morata, Madrid.
- STENHOUSE, LAWRENCE. (1993): **La investigación como base de la enseñanza**. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins, 2ª. Edición, Morata, Madrid.
- TAYLOR, S.J y BOGDAN, R. (1996): **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**, Ed. Paidós, Barcelona.
- TESAR, CHARLES J. (1997): *Estrategias para la implementación de la instrucción basada en competencias*. En: **Formación basada en competencia Laboral**, Oficina Internacional del trabajo, CINTERFOR/OIT), Montevideo.
- TOURAINE, A. (1993): **Crítica de la modernidad**. Ed. Temas de Hoy, Madrid.
- TUIJMAN, ALBERT. (1997): *Hacer del aprendizaje para toda la vida una realidad para todos: un planteamiento de la OCDE*. En: **Formación basada en competencia Laboral**, Oficina Internacional del trabajo, CINTERFOR/OIT), Montevideo.
- UNESCO, (1995) **Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior**. UNESCO, París.
- UNESCO, (1997): **Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior**. Aprobada por la Conferencia General en su 29ª reunión, 21 de octubre – 12 de noviembre de 1997, París.
- UNESCO (1998a): **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción**. Aprobado por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. 9 de octubre de 1998. UNESCO, París.
- UNESCO (1998b): **La contribución al desarrollo nacional y regional**. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. 5-9 de octubre, UNESCO, París.

- UNESCO (1998c): **La contribución de la educación superior al sistema educativo en su conjunto**. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. 5-9 de octubre de 1998, UNESCO, París.
- ÚRIZ PEMÁN, MARÍA JESÚS. (1993): **Personalidad, socialización y comunicación**. *El pensamiento de George Herbert Mead*. Ed. Universidad, Librerías Prodhufi, Madrid.
- VALENCIA, SILVIA; SALAZAR, J.G. (1999): *Reflexiones entorno a las Ciencias de la Salud*. Segunda parte. En: ZAMBRANO, ROGELIO. Coord. (1999): **Marco teórico-metodológico para el Programa de Desarrollo Curricular del Centro Universitario de Ciencias de la Salud**. Documento Interno, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.
- VARELA, JULIA. (1995): *Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo*. En: LARROSA, JORGE (ed.): **Escuela, poder y subjetivación**. colección genealogía del poder, núm. 26, Editorial La Piqueta, Madrid.
- VANDERBEKE, BIRGIT. (1996): **Mejillones para cenar**. Emecé, Barcelona.
- WITTROCK, M. (1989): **La investigación de la enseñanza**. Paidós-MEC, Barcelona.
- WOLF, MAURO. (1982): **Sociologías de la vida cotidiana**. Ediciones Cátedra, Colección Teorema, Madrid.
- YANKELEVICH, P. (1985): **La educación socialista en Jalisco**. Departamento de Educación Pública del Estado de Jalisco, Ed. D.E.P., Jalisco, México.
- [www.udg.mx](http://www.udg.mx) Página Web de la Universidad de Guadalajara
- ZALLO, R. (1997): **Economía política de la cultura**. En: SAN MARTÍN, A. (Editor): *Del texto a la imagen*. Nau Libres, Valencia.

- ZAMBRANO, ROGELIO. Coord. (1999): **Marco teórico-metodológico para el Programa de Desarrollo Curricular del Centro Universitario de Ciencias de la Salud**. Documento Interno, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.