



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

*Las prácticas sociales y la representación social del
trabajo docente. Un estudio en la Licenciatura en
Ciencias de la Educación de la UAEH*

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA
SANDRA SARAÍ DIMAS MÁRQUEZ

DIRECTOR DE TESIS
DR. ARMANDO ULISES CERÓN MARTÍNEZ

PACHUCA, HIDALGO; NOVIEMBRE 2014

*“Los científicos dicen que estamos hechos de átomos, pero a mí
un pajarito me contó que estamos hechos de historias”
-Eduardo Galeano*



*-Para ti Octavio,
este trabajo de construcción de significados,
porque me significas y me construyes día a día -*

*-Para ti Papá,
un ejemplo de tu ejemplo,
porque me has enseñado que
cuando uno ama lo que hace
se puede hacer lo mejor y ser el mejor-*

*-Para ti Mamá,
una muestra de lo que me muestras,
porque me has hecho ver que cuando se es
paciente y perseverante se hacen grandes logros*

les amo...

*Gracias mi amado Octavio, por tomarme siempre de la mano,
por caminar conmigo...*

*“Nuestro amor ha nacido...porque en la tierra
nos sembraron juntos...
y crecemos juntos
y florecemos juntos”*

*Gracias Papá, Mamá, por su amor
y su invaluable apoyo.*

*“Me has favorecido,
ha hecho otorgamiento tu corazón,
soy tu collar, tu pluma preciosa...
porque tú eres mi madre, mi padre,
porque soy tu sangre, tu color;
porque aún saldrá, se manifestará lo dicho,
lo expresado por ti que eres mi madre, mi padre...”*

*Dr. Ulises, gracias por motivarme a esta elección teórica que
significa un compromiso con la manera de pensar y mirar el
mundo.*

***Las prácticas sociales y la representación
social del trabajo docente. Un estudio en la
Licenciatura en Ciencias de la Educación de la
UAEH***



Índice

| | |
|--|-----|
| INTRODUCCIÓN | 14 |
| I. ESTUDIAR AL DOCENTE | 22 |
| 1. Para entender el objeto de estudio | 23 |
| 2. Lo que se estudia: estado del conocimiento | 35 |
| 3. Los agentes de estudio | 53 |
| 4. El contexto de estudio | 60 |
| 4.1 Lo macro y lo meso | 60 |
| II. LA TEORÍA QUE RESPALDA | 68 |
| 1. Detrás de los insumos teóricos | 70 |
| 1.1 Interaccionismo simbólico | 70 |
| 1.2 Praxeología social | 72 |
| 2. Los insumos teóricos | 75 |
| 2.1 Representaciones sociales | 75 |
| 2.2 Las prácticas sociales bourdianas | 82 |
| 2.3 Entre la representación y las prácticas sociales | 98 |
| III. ABORDAR AL PROBLEMA | 103 |
| 1. Planteamiento del problema | 104 |
| 2. Enfoque epistemológico-metodológico | 106 |
| 3. El escenario | 114 |
| 3.1 Lo meso y lo micro | 115 |
| 4. La población | 122 |
| 5. Análisis categorial | 132 |
| 6. Instrumentos | 138 |
| 7. El proceso de investigación practicado | 147 |

| | |
|--|-----|
| IV. RESULTADOS Y REFLEXIONES FINALES | 154 |
| 1. Hallazgos | 156 |
| 2. El dato construido | 241 |
| 3. Conclusiones | 287 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 298 |
| ANEXOS | |
| 1. Entrevista a Coordinadores | 307 |
| 2. Entrevista a Jefes de área | 309 |
| 3. Encuesta Docentes IES | 310 |
| 4. Cuestionario Docentes LCE | 312 |
| 5. Concentrado de respuestas, redes semánticas | 325 |

Índice de esquemas, gráficos y tablas

ESQUEMAS

| | |
|---|-----|
| Esquema 1: Metodología de los estudios comparados. | 36 |
| Esquema 2: Espacio social macro y meso. | 67 |
| Esquema 3: Las prácticas sociales desde la noción de Pierre Bourdieu. | 85 |
| Esquema 4: Espacio social macro, meso y meso, micro. | 114 |
| Esquema 5: Generaciones de directores ICSHU. | 121 |
| Esquema 6: Población docente LCE. | 129 |
| Esquema 7: Aparato categorial. | 133 |
| Esquema 8: Categorías analíticas Prácticas sociales. | 144 |
| Esquema 9: Categorías analíticas Representaciones sociales | 146 |
| Esquema 10: Generaciones de los docentes. | 158 |
| Esquema 11: Actividades que involucra el trabajo docente. | 159 |
| Esquema 12: Diferencia coordinadores. | 162 |
| Esquema 13: Diferencia jefes de área. | 164 |
| Esquema 14: Las generaciones del ICSHU. | 165 |
| Esquema 15: Saberes didácticos. | 223 |
| Esquema 16: Triangulación perfeccionamiento docente-A. | 225 |
| Esquema 17: Triangulación perfeccionamiento docente-B. | 225 |
| Esquema 18: Campo geográfico. | 246 |
| Esquema 19: Campo geográfico y origen escolar. | 247 |
| Esquema 20: Relación Coordinador A,C. | 251 |
| Esquema 21: Relación Coordinador B. | 251 |
| Esquema 22: Disposiciones Coordinadores. | 252 |
| Esquema 23: Relaciones ascendentes y descendentes. | 253 |
| Esquema 24: Reclasificar y enclasar. | 255 |
| Esquema 25: Docentes PPA y PTC. | 258 |
| Esquema 26: Construcción teórica de las prácticas sociales. | 265 |
| Esquema 27: Estructura del capital. | 269 |

| | |
|---|-----|
| Esquema 28: Articulación entre las prácticas sociales y las representaciones sociales | 285 |
| Esquema 29: El gusto por la docencia. | 286 |

TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 1: Contenido del informe. | 19 |
| Tabla 2: Producción académica sistematizada. | 40 |
| Tabla 3: La producción de las RS en AL. | 41 |
| Tabla 4: Porcentajes RS en México. | 44 |
| Tabla 5: Comparación estados del conocimiento. | 51 |
| Tabla 6: Los saberes docentes. | 56 |
| Tabla 7: Fases docentes | 57 |
| Tabla 8: Estímulos económicos. | 58 |
| Tabla 9: Momentos epistémicos y enfoque relacional. | 109 |
| Tabla 10: Formación inicial. | 130 |
| Tabla 11: Estudios de posgrado. | 131 |
| Tabla 12: Instrumentos de recolección. | 139 |
| Tabla 13: Entrevista coordinadores. | 141 |
| Tabla 14: Entrevista jefes de área. | 142 |
| Tabla 15: Rangos de edades. | 167 |
| Tabla 16: Estado civil. | 168 |
| Tabla 17: Lugar de nacimiento. | 169 |
| Tabla 18: Tiempo que radica domicilio actual. | 171 |
| Tabla 19: Cambios de residencia. | 171 |
| Tabla 20: Máximo nivel estudios padre. | 172 |
| Tabla 21: Máximo nivel estudios madre. | 173 |
| Tabla 22: Docencia en la familia. | 174 |
| Tabla 23: Jefe de hogar por sexo. | 174 |
| Tabla 24: Personas que dependen económicamente. | 175 |
| Tabla 25: Educación básica. | 176 |
| Tabla 26: Educación hijos. | 176 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 27: Año titulación licenciatura. | 179 |
| Tabla 28: Estudios de especialidad. | 179 |
| Tabla 29: Estudios de Maestría. | 180 |
| Tabla 30: Estudios de Doctorado. | 180 |
| Tabla 31: Área de profesión. | 181 |
| Tabla 32: Actividades cotidianas. | 188 |
| Tabla 33: Actividades de recreación. | 189 |
| Tabla 34: Asociaciones civiles. | 189 |
| Tabla 35: Ingreso mensual. | 191 |
| Tabla 36: Porcentaje destinado. | 192 |
| Tabla 37: Distribución de gastos. | 193 |
| Tabla 38: Bienes y servicios. | 195 |
| Tabla 39: Automóvil. | 195 |
| Tabla 40: Computadora portátil. | 195 |
| Tabla 41: Tarjeta crédito. | 196 |
| Tabla 42: Aspiraciones laborales. | 197 |
| Tabla 43: Tiempo primer empleo. | 198 |
| Tabla 44: Primer empleo. | 198 |
| Tabla 45: Empleos significativos. | 198 |
| Tabla 46: Motivos de elección. | 199 |
| Tabla 47: Incentivos laborales. | 199 |
| Tabla 48: Grado de acuerdo. | 200 |
| Tabla 49: Satisfacción remuneración. | 201 |
| Tabla 50: Diez horas más de trabajo. | 201 |
| Tabla 51: Experiencia docente. | 202 |
| Tabla 52: Si no fuera docente. | 202 |
| Tabla 53: Satisfacción antes y después. | 203 |
| Tabla 54: Satisfacción licenciatura. | 204 |
| Tabla 55: Aspiraciones corto y mediano plazo. | 204 |
| Tabla 56: Antigüedad UAEH. | 205 |
| Tabla 57: Antigüedad LCE. | 205 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 58: Vía acceso UAEH. | 206 |
| Tabla 59: Vía acceso LCE. | 207 |
| Tabla 60: Beneficios económicos. | 207 |
| Tabla 61: Sindicato. | 208 |
| Tabla 62: Problemas. | 213 |
| Tabla 63: Otras actividades. | 215 |
| Tabla 64: Otras actividades, tipo. | 216 |
| Tabla 65: Otras actividades, funciones. | 216 |
| Tabla 66: Congresos. | 217 |
| Tabla 67: Ponencias. | 218 |
| Tabla 68: Artículos. | 218 |
| Tabla 69: Libros. | 219 |
| Tabla 70: Capítulos de libros. | 219 |
| Tabla 71: Porcentajes palabras definitorias. | 229 |
| Tabla 72: Peso semántico palabras definitorias. | 231 |
| Tabla 73: Errores ortográficos. | 239 |
| Tabla 74: Clases teoréticas | 260 |
| Tabla 75: Docentes enclasadados. | 268 |
| Tabla 76: Significados docentes enclasadados. | 284 |

GRÁFICAS

| | |
|---|-----|
| Gráfica 1: Distribución por sexo. | 129 |
| Gráfica 2: Distribución por edad. | 129 |
| Gráfica 3: Formación profesional. | 131 |
| Gráfica 4: Sexo y edad. | 168 |
| Gráfica 5: Lugar de procedencia. | 170 |
| Gráfica 6: Jefe de hogar por sexo. | 174 |
| Gráfica 7: Educación básica. | 177 |
| Gráfica 8: Libros favoritos. | 183 |
| Gráfica 9: Género literario mencionado. | 183 |
| Gráfica 10: Género libros favoritos. | 184 |

| | |
|---|-----|
| Gráfica 11: Géneros musicales. | 184 |
| Gráfica 12: Género cine. | 185 |
| Gráfica 13: Género películas favoritas. | 186 |
| Gráfica 14: Medio para conocer noticias. | 187 |
| Gráfica 15: Uso TV. | 187 |
| Gráfica 16: Uso Radio. | 187 |
| Gráfica 17: Situación económica. | 192 |
| Gráfica 18: Situación económica-niño. | 192 |
| Gráfica 19: Horas-semana. | 209 |
| Gráfica 20: Asignaturas a cargo. | 209 |
| Gráfica 21: Horas fuera del aula. | 210 |
| Gráfica 22: Horas fuera de la escuela. | 210 |
| Gráfica 23: No. alumnos. | 211 |
| Gráfica 24: Actividades ajenas. | 212 |
| Gráfica 25: Actividades fuera aula PTC. | 212 |
| Gráfica 26: Actividades PPA. | 212 |
| Gráfica 27: Actividades PTC. | 213 |
| Gráfica 28: Satisfacción UAEH | 214 |
| Gráfica 29: Comparación empleo. | 214 |
| Gráfica 30: Aspiraciones profesionales-escolares. | 219 |
| Gráfica 31: Evaluación. | 221 |
| Gráfica 32: Actividades aula. | 221 |
| Gráfica 33: Desarrollo aprendizajes. | 221 |
| Gráfica 34: Aprendizajes entorno social. | 222 |
| Gráfica 35: Planeación. | 222 |
| Gráfica 36: Perfeccionamiento docente. | 224 |
| Gráfica 37: Fines de la educación. | 226 |
| Gráfica 38: Habilidades docentes. | 227 |
| Gráfica 39: Conocimientos docentes. | 228 |
| Gráfica 40: Actitudes/valores docentes. | 228 |
| Gráfica 41: Ser docente. | 233 |

| | |
|---|-----|
| Gráfica 42: Hacer docente. | 234 |
| Gráfica 43: Condición laboral docente. | 236 |
| Gráfica 44: Trayectoria residencial. | 244 |
| Gráfica 45: Trayectoria por municipios. | 244 |

Introducción

El discurso del hombre sobre el hombre se ha dado desde hace ya varios siglos, sobre todo para poder comprender la esencia, existencia y trascendencia de éste y sus relaciones con los otros y su papel a lo largo de su historia; de tal manera que el hombre ha recibido varias acepciones a partir de diferentes enfoques que lo posicionan como un ser social e histórico, capaz de producir ciencia, mitos, arte, religión y lenguaje (Cassirer, 2003).

El hombre, al ser un ente complejo que vive, se relaciona y aprende de y con otros, es un individuo que está sujetado a una organización social y que depende de los demás para aprender y reaprender de acuerdo a las necesidades que se le presenten en su hacer cotidiano.

Por tanto, independiente a la dimensión biológica, el hombre se encuentra inmerso en un mundo al cual se encuentra adherido; en este sentido, Pierre Bourdieu incorpora el concepto de agente para ubicar su categoría social, inscrita en un espacio y en el cual influyen condiciones, recursos, disposiciones, etc. de ahí la importancia de dimensionar a un agente inserto en un tiempo, en un espacio y en una cultura, quien se involucra en prácticas sociales que tienen lugar en los sistemas y estructuras sociales.

Hecha la aclaración anterior, la intención de este trabajo es analizar a los docentes como agentes involucrados en el ámbito educativo, a este respecto Gimeno Sacristán (1998) menciona que la práctica educativa es una acción orientada, *con sentido*, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, inserto en la estructura social, en donde la finalidad es incidir en la transformación del otro; por tanto, la práctica educativa se constituye de acciones interpretadas.

Prado de Souza, (citado en Piña, Furlán, & Sañudo, 2003) señala que las prácticas educativas, responden a significados sociales y culturales, por lo que éstas no son neutras, sino socialmente construidas, en las cuales lo simbólico entra en juego; Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (2009) afirman que el acto educativo encierra diferentes elementos; por un lado se encuentra la autoridad pedagógica del docente, resultado de la legitimidad institucional, y por el otro, la escuela como instancia encargada de enseñar, que define a su vez lo que es legítimo enseñar.

Así, el papel del docente y del alumno cobran mayor importancia en los espacios educativos, espacios en donde ocurren las prácticas educativas, las cuales se encuentran mezcladas con las formas de pensamiento de los agentes que las instrumentan ya que éstos (los agentes educativos) son portadores de roles sociales que ponen en práctica funciones específicas dentro del escenario escolar (Piña, 2004).

Para fines de este trabajo, se retoma la subjetividad del docente, a partir de reconocer que su práctica no está aislada del entorno social, sino que responde a un contexto sociocultural que rebasa a la escuela; práctica en donde convergen por un lado, trayectorias personales, escolares, laborales, etc. y por el otro, condiciones sociales propias del contexto del ejercicio del trabajo como docente, de modo que este estudio se plantea partiendo del supuesto de considerar al docente como un agente que realiza su práctica en un marco social e institucional, pero sobre todo personal.

De lo anterior, surge la importancia de estudiar las prácticas y representaciones sociales de los docentes a partir del análisis de las condiciones sociales y personales que se enmarcan en el trabajo que realizan en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, particularmente en el periodo julio-diciembre del 2013.

Para ello, se retoma la noción de *Representaciones Sociales* de Serge Moscovici y Denise Jodelet, entendidas como constructos personales que son resultado de sistemas de referencia que permiten interpretar y pensar la realidad cotidiana en el escenario en donde se encuentra el actor.

Asimismo se recuperan los aportes teórico-metodológicos y epistemológicos de la teoría sociológica de Pierre Bourdieu, la cual permite hacer un “socioanálisis” de las representaciones sociales a través del estudio de las *Prácticas Sociales*, las cuales se construyen a partir de las trayectorias, capitales y las posiciones del agente en espacios sociales determinados; además el autor orienta el presente trabajo con el enfoque relacional que plantea, subrayando los vínculos relacionales para la construcción del objeto de investigación.

Finalmente, Bourdieu incide en la visión epistémica que guía a este estudio, recuperando la perspectiva crítica y realizando un permanente ir y venir entre lo teórico y lo empírico, una constante ruptura y construcción entre la realidad empírica, el contexto, el registro y sobre todo entre el investigador, el objeto de estudio y el lector mediante el ejercicio de la *objetivación participante*.

De ahí que, conviene aclarar aquellos condicionamientos sociales y personales que orientaron esta investigación, es decir, llevar a cabo la objetivación participante, que *objective* la relación del investigador con el objeto de estudio; Bourdieu y Wacquant recuperan a Bernard y señalan que para hablar de la objetivación del sujeto que analiza, es necesario someter la posición del observador al mismo análisis crítico al que se somete el objeto construido que se

tiene entre manos (Barnard, 1990:75 en Bourdieu & Wacquant, 2012:70).

En este sentido, es preciso señalar que, poner los ojos en un programa de licenciatura en particular, en una universidad específica y en una problemática y población exclusiva, fue derivado de estar vinculada a dicho programa y universidad como estudiante y de vivir en escenarios de práctica docente en el nivel superior.

Por lo que, el trabajo de investigación requerido para la obtención del grado de maestría fue el *pretexto* para “saldar deudas” personales y profesionales que surgieron al momento del egreso del programa de licenciatura (objeto de estudio del presente trabajo) y de la inserción al campo laboral, inserción que tiene que ver justamente con la docencia en educación superior; lo cual fue una condicionante que impactó en el *interés* por analizar la realidad interna y externa no sólo a los procesos de formación que ocurrieron en la experiencia de cursar la licenciatura, sino a los procesos personales, institucionales y sociales que vivieron-viven-vivimos los docentes de este nivel.

Mirar desde afuera escenarios laborales (como egresada y como empleada-empleadora), ofrecía la posibilidad tomar como referencia la realidad que conocía como estudiante y compararla con los nuevos espacios con los que tenía permanente vínculo en el campo educativo, particularmente en la investigación, la gestión y en la docencia, en donde una constante era distinguir aquellos procesos que como participante y como “vigilante” experimentaba tanto en la selección, como en el seguimiento de la práctica docente.

De tal manera que vivir, atender y gestionar asuntos administrativos y exigencias académicas en términos de formación, actualización y profesionalización docente, invitaba, de algún modo, a comparar visiones y prácticas en el escenario en el cual ocurrió la herencia del *gusto por la docencia*, con aquella realidad alterna a lo vivido; esto marcó el *interés* por analizar las percepciones y significados atribuidos

a la práctica docente, particularmente en el nivel superior.

No obstante, conviene aclarar que el objeto de estudio fue adquiriendo diversos matices a partir de múltiples rupturas entre las prenociones, las “deudas” y esa percepción de estudiante en relación con el ahora papel de investigador; ya que el ejercicio de mirarse a sí mismo como un espectador-observador-investigador de esa realidad vivida, implica deshacerse y advertir que aquello que es aparentemente científico no es sino la relación con el objeto de análisis; ya que la propia trayectoria en lo educativo y el ejercicio de alejarse del objeto de estudio permitió mirar otros aspectos que cuando estudiante, esto ocurrió en la entrada al escenario empírico y en la vigilancia constante entre lo empírico y “las pulsiones sociales y personales con las que el analista invierte su trabajo de investigación” (Bourdieu & Wacquant, 2012:67)

Por ello, es importante considerar que: “los científicos hacemos ciencia como observadores que explican lo que observan, como observadores somos seres humanos, los seres humanos nos descubrimos como observadores de la observación cuando comenzamos a observar nuestra observación en nuestro intento de describir y explicar lo que hacemos” (Watzlawick & Krieg, 1994:158). Lo cual da cuenta de la importancia de mirarse a sí mismo en tanto agente investigador, a este respecto Bachelard (2000) señala que no debe asombrar que el primer conocimiento objetivo sea un error, pues el hombre va naturalmente con todos sus deseos, con todas sus pasiones y con toda su alma.

Por otro lado, hacer investigación científica implica posicionarse en lógicas diferentes: la lógica de la construcción, la lógica del análisis y la lógica de la presentación, las cuales responden a intereses y necesidades del propio ejercicio epistémico, metodológico-instrumental, analítico-empírico e incluso institucional-escolar.

En el esquema que aparece a continuación se “resumen” los elementos epistémicos-metodológicos y analíticos que guiaron a la investigación y la forma en que se retraducen para la presentación del informe.

| Actos epistémicos (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2008) | Enfoque relacional (Bourdieu & Wuacquant, 2012) | Las Prácticas Sociales y las Representaciones Sociales de los docentes de la LCE (contenido del informe) |
|--|--|---|
| a) La ruptura | <ul style="list-style-type: none"> • El contexto, el investigador, su objeto y su lector • El contexto | <ul style="list-style-type: none"> • Introducción • Estudiar al docente |
| | <ul style="list-style-type: none"> • La teoría | <ul style="list-style-type: none"> • La teoría que respalda |
| b) La construcción | <ul style="list-style-type: none"> • La teoría y el contexto | <ul style="list-style-type: none"> • Abordar al problema |
| c) La comprobación | <ul style="list-style-type: none"> • La teoría, el contexto y el instrumento • La teoría y los registros | |

Tabla 1: Contenido del informe. Fuente: elaboración propia

En el capítulo I, se exponen aquellos aspectos elementales que permiten comprender el objeto de estudio desde una perspectiva macro, es decir se muestran algunas generalidades de la condición docente, lo externo y lo interno que incide en su práctica, resaltando a la docencia como un oficio y como una profesión que responde a los cambios sociales, sobre todo económicos y educativos que ocurren en el mundo; asimismo se plantea la importancia del estudio de la realidad social a través de la percepción individual, producto de estructuras objetivas externas que se convierten en el fundamento y condición de las percepciones y representaciones de los agentes en sus respectivos mundos sociales.

En un segundo apartado de este capítulo, se muestran desde una perspectiva comparada, los resultados de la búsqueda y sistematización de material bibliográfico que da cuenta del estado actual de la producción de las Representaciones Sociales en México y algunos países de Latinoamérica,

particularmente de Venezuela, recuperando y comparando contextos, autores, tendencias, campos y objetos de estudio.

En seguida, se explican algunas generalidades de los docentes universitarios, sus saberes, su experiencia, y su función en el ámbito académico; considerando aquellos programas nacionales derivados de las políticas públicas que incentivan económicamente al desempeño docente e identificando algunos retos y exigencias del siglo XXI.

Finalmente, este capítulo culmina con una mirada contextual desde lo macro considerando los cambios y transformaciones que vive el mundo actual y los retos que enfrenta la educación ante la formación del hombre del siglo XXI; y desde lo meso identificando el papel de la educación superior en México, sus cambios, transformaciones y las exigencias a las que se enfrenta.

En el capítulo II, se recuperan los planteamientos de Goetz & Lecompte (1988) para organizar el fundamento teórico que respalda a la investigación, a través de dos de sus tres niveles: la gran teoría, es decir, lo que se encuentra detrás de los insumos teóricos, lo que permite identificar los antecedentes de cada propuesta teórica; y el rango intermedio, en el cual se desarrollan los “insumos teóricos”, es decir, aquellos elementos teórico-conceptuales que dan sustento a la presente.

El capítulo III desarrolla los planteamientos metodológicos y epistemológicos para abordar al problema, de tal manera que en un inicio se señalan los objetivos, preguntas y el supuesto de la investigación, en seguida se describe la tradición epistémica a la que se adscribe y el enfoque metodológico que adopta.

Asimismo se describe el escenario de estudio desde lo meso y lo micro identificando algunas generalidades del estado de Hidalgo, de la universidad autónoma de dicho estado y del instituto en donde concurre el problema

estudiado; además se detallan características como edad, sexo, formación inicial de la población objeto de estudio.

Para ubicar conceptos, criterios, indicadores y variables, se echó mano del análisis categorial que propone Ileana Rojas Moreno (en Jiménez, 2012) para la construcción de categorías analíticas, haciendo un ejercicio de desagregación teórica que permitió la construcción ordenada de los instrumentos de recolección de información, los cuales se describen en el apartado inmediato posterior, identificando agentes en tanto informantes, los instrumentos y el tipo de información recolectada de cada uno.

Finalmente se presenta una descripción de los diferentes momentos que atravesó el proceso de investigación tomando como referencia las rupturas, las construcciones y las comprobaciones.

Y en el capítulo IV, se exponen los resultados y las reflexiones finales a partir de la descripción organizada de los hallazgos, esto para identificar información *de facto* de los escenarios, agentes y posiciones en el plano personal, social e institucional; en seguida se presenta la construcción del dato haciendo un proceso de articulación entre lo teórico, conceptual, metodológico y empírico; y termina con aquellas reflexiones a las que se llega a partir de todo el proceso investigativo.



CAPÍTULO I

ESTUDIAR AL DOCENTE

“Si aceptamos que los sistemas sociales son productos sociales que contribuyen a hacer el mundo, que no sólo reflejan las relaciones sociales sino que ayudan a constituir las, entonces, dentro de sus límites, es posible transformar al mundo transformando su representación” (Bourdieu & Wacquant, 2012:39)

1. Para entender el objeto de estudio

Para Berger y Luckmann (2006) la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres con un significado subjetivo de un mundo coherente; de manera que ésta es un espacio en donde se configuran visiones del mundo, sistemas de creencias, valores e imaginarios; en él las personas interpretan, construyen y dan sentido a sus vidas y a los diversos submundos que constituyen múltiples realidades.

La presente investigación retoma la importancia de conocer el pensamiento y la interpretación de los docentes respecto a su trabajo como docentes de licenciatura, particularmente en un escenario en donde convergen funciones y roles particulares, tales como: diferencias en las condiciones laborales, salario, infraestructura, incentivos, tipos de adscripción, entre otros.

Para Marx, el trabajo humano existe como proyecto de la mente del que trabaja y como actividad concreta; sin embargo es importante subrayar que esta actividad no puede reducirse sólo a operaciones físicas, ya que incluye a la subjetividad de distintas formas; siendo así una actividad objetiva-subjetiva.

De ahí que se recupera la noción de agente que alude Bourdieu (2000) cuando señala que los <agentes sociales> a diferencia de los <sujetos>, no son “autómatas regulados como relojes”, sino que ellos comprometen en su hacer principios incorporados a partir de un sistema de disposiciones adquiridas por la experiencia, las cuales son variables según los lugares y los momentos.

Así, el agente (aquel que en su actuar y hacer involucra, y se ve involucrado en prácticas sociales que tienen lugar en los sistemas y estructuras sociales)

construye su trabajo como práctica social a partir de las estructuras sociales internas y externas de éste.

En el caso del trabajo del docente, Tenti Fanfani (2005) señala que el que enseña, refiriéndose al *oficio docente*, debe invertir en su trabajo su personalidad, sentimientos, emociones y pasiones, de ahí la importancia en considerarlos como elementos clave para la concreción de los fines de la educación, atendiendo no sólo a lo que sucede en un espacio social macro llamado sociedad; sino a fenómenos particulares-micro, como la escuela o contextos particulares de cada región.

De acuerdo con Juan Manuel Piña Osorio (2004) las prácticas educativas dependen del conocimiento de los agentes educativos, y las acciones que realizan están estrechamente relacionadas con las formas de pensamiento que dominan en cada espacio educativo, de modo que la práctica docente no es neutra, siempre está mediada por diversos elementos simbólicos, práctica que también se asocia con las formas de pensamiento de los agentes que la instrumentan, de tal forma que, tanto las condiciones institucionales (reglamentos, planes de estudios, contenidos programados) como las condiciones laborales de la planta académica y sus entornos personales de vida, inciden en la aprehensión de múltiples sentidos de las prácticas educativas que desarrollan en espacios particulares, lo anterior, en tanto que los agentes educativos son portadores de creencias, valores, prejuicios, posiciones políticas, entre otros.

Para fines de este estudio, hablar de trabajo docente, práctica docente, oficio docente y profesión docente pueden referirse a lo mismo, ya que son términos (aunque diferentes) estrechamente ligados entre sí; siendo *profesión* quien da pauta para hacer este planteamiento.

Profesión, etimológicamente refiere a la acción y efecto de profesar, teniendo acepciones como empleo, facultad u oficio que se ejerce públicamente; para

Fernández, Barajas & Barroso (2007) la profesión se define como una actividad permanente que sirve como medio de vida y como una ocupación que monopoliza una serie de actividades sobre la base de un conocimiento abstracto. Estos autores recuperan a Wilensky (1964; en Fernández, et al., 2007) para señalar que la profesión es una forma especial de organización ocupacional basada en un cuerpo de conocimientos sistemáticos adquiridos a través de una formación escolar; no obstante, una actividad pasa a ser profesión cuando el trabajo se convierte en una ocupación de tiempo integral, de tal forma que como consecuencia de la necesidad social y del surgimiento y ampliación del mercado de trabajo se crean escuelas para la formación de nuevos profesionales, se definen los perfiles, se reglamenta la profesión y se adopta un código de ética. Por lo que, la profesión es considerada como una ocupación habitual y continua de un sujeto en el ámbito laboral, siendo la base económica de quien la ejerce (Fernández, et al., 2007).

Así, la profesión es aquella actividad en la cual se hacen necesarios conocimientos especializados basados tanto en una formación escolar como en las necesidades que demanda el ejercicio de la misma actividad, la cual es remunerada y se convierte por tanto, en una ocupación profesional, en un trabajo.

En relación con lo anterior, para Barrón (1996, citado en Fernández, et al., 2007) la conformación histórica de los campos profesionales ha obedecido a condiciones y coyunturas sociales, factores económicos, políticos y culturales; de modo que las profesiones están ligadas a procesos de industrialización, valores, saberes y prácticas profesionales que se generan en un contexto político, económico y cultural específico.

Por ello, a raíz de los cambios sociales que se han dado a partir de la década de los 80's, el trabajo docente se ha visto transformado tanto en su valoración personal como social, las formas de vida y su posición en la sociedad también han cambiado, ya que por ejemplo, en los 70's y 80's un título académico

aseguraba un cierto estatus social y económico, sin embargo la incertidumbre laboral y financiera que a inicios del siglo XXI se vive, se convierte en un problema social también para quienes cuentan un grado académico. Contexto en donde es común contar con uno, dos o hasta tres empleos para contar con condiciones de vida que permitan cubrir necesidades de alimentación, vivienda y salud acordes, por lo menos a una condición de clase social media.

De acuerdo con la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y Caribe) para hablar de la clase media como estrato social, hay que considerar dimensiones objetivas tales como: la ocupación, el ingreso, la educación y el consumo; y subjetivas como: valores, aspiraciones, la adopción de determinados estilos de vida; en el caso de la ocupación-empleo, ésta ha sido considerada como la dimensión clave para captar las diferencias en el interior de la sociedad; el grupo más alto está constituido por empleadores y rentistas, mientras que el resto de la población se divide entre quienes ejecutan empleos manuales y aquellos que realizan actividades no manuales o de “cuello blanco”, en este caso los que desempeñan un trabajo intelectual, el cual se encuentra relacionado con los niveles de escolarización que alcanza la población, a este respecto cabe mencionar que a partir la última década del siglo XX hubo un incremento en la expansión de los niveles de escolaridad, y con ello un aumento del grueso de la población de clase media con un título universitario, a diferencia los años 70’s y 80’s que un título universitario prácticamente aseguraba una posición por encima de la clase media.

Para Friedson (1978 en Fernández, et al., 2007) una de las ocupaciones más comunes desde la conformación de las sociedades capitalistas, es la enseñanza en las universidades, ya que el docente, es un “enseñante de...” y un “profesional en...” y en muchos casos tiene que combinar su empleo con otros, ya sea con empleo informal, el autoempleo, e incluso el subempleo.

Lo anterior, brinda un referente importante para ubicar de manera efectiva la relación entre el trabajo, la profesión y la clase social. Sin embargo es esencial evitar caer en el *dato por el dato* y echar mano de aspectos objetivos y subjetivos para determinar no sólo la clase social sino la posición social del agente. De ahí que, para Pierre Bourdieu (2001) no existen clases sociales, sino que existen espacios sociales diferenciados por las distintas formas de capital (económico, social, cultural y simbólico), en los cuales se posicionan los agentes, existiendo una importante relación entre prácticas y posiciones.

Ahora bien, considerando algunos referentes como el contexto global en relación con la transformación y cambio que ha ocurrido en las estructuras sociales, es indispensable hablar de la globalización y de un escenario cambiante que día a día exige nuevas formas de enfrentarse a la tecnología, al mercado, a los modos de producción; en este sentido, de acuerdo con la CEPAL (2011), se habla de las condiciones competitivas y no competitivas del trabajador, los que cuentan con las primeras, cuentan con habilidades para responder al cambio y a las exigencias, sin embargo los segundos carecen de una preparación adecuada y por ello enfrentan el riesgo del desempleo y sus salarios siguen una tendencia a la baja.

Mora y Araujo (2010) señalan que en la medida en que la competitividad se vincula a la actualización de información y conocimiento a las nuevas formas de organización, se imponen tensiones y se marcan nuevas líneas divisorias entre la población, lo que Bourdieu (2001) llamaría diferencias nítidas entre los agentes situados en los polos opuestos de las distribuciones.

Por su parte la UNESCO (2006), afirma que la globalización ha marcado un cambio vertiginoso en los sistemas de educación superior, lo cual conlleva al aumento de nuevos proveedores, la privatización, la comercialización, y sobre todo una creciente demanda de enseñanza superior en un contexto de recursos financieros escasos y una capacidad humana e institucional limitada sobre todo en donde existen tendencias que afectan la libertad académica, por ejemplo: la

comercialización y privatización de la enseñanza superior que actúan como negocios, la contratación de los docentes está en función de consideraciones económicas, la disminución de la continuidad del empleo, la titularidad y la estabilidad del personal docente, la fuga de cerebros, el aumento de la carga de trabajo, entre otras, que apuntan a una notoria disminución de la cualificación media de los profesores.

En el caso del profesorado universitario la UNESCO (2009) proporciona información importante: “menos de la mitad de los profesores universitarios del mundo sólo tiene un diploma de licenciatura”, “últimamente, el número de profesores de tiempo parcial ha aumentado, en América Latina el 80% del profesorado se halla en esta situación, muchas universidades ahora ocupan de tiempo parcial a docentes que antes estaban contratados de tiempo completo” “los docentes a tiempo completo pueden sobrevivir con sus salarios, pero no ganan mucho más del salario medio de su país”.

El docente, además de enfrentarse a una condición laboral compleja, también se enfrenta a diversos retos como la constante actualización ante las nuevas formas y fuentes de conocimiento; nuevas demandas de nuevas profesiones y de nuevos paradigmas pedagógicos; Esteve (en Tenti, 2010) recupera a Bewe y Ball para identificar los contextos en los que tiene incidencia el cambio educativo, y en el cual se involucran directamente los docentes: el primero es el contexto macro: fuerzas sociales, grupos políticos, sectores económicos y financieros que influyen en los sistemas educativos y su adaptación al cambio social; luego se encuentra el contexto político y administrativo propios del sistema educativo, el cual pretende mediar a través de políticas y reformas; finalmente, el tercer contexto es el de la práctica, el cual refiere al trabajo que realizan los docentes en sus instituciones y aulas.

Lo expuesto anteriormente, permite una mirada, en términos contextuales-generales, de las condiciones sociales que enmarcan el trabajo del docente; lo

que Bourdieu llamaría las condiciones objetivas, las cuales influyen en lo subjetivo: nociones, ideas, pensamientos y “haceres” del agente en tanto “enseñante de y profesional en” (Friedson, 1978 en Fernández, et al., 2007).

Es por ello que, de acuerdo con Alicia Gutiérrez (2002), la ciencia social debe tomar por objeto de análisis a la realidad social como percepción individual, ya que la realidad y la percepción de ésta toma en cuenta estructuras objetivas externas, las cuales se convierten en el fundamento y condición de las percepciones y representaciones de las mismas.

Pierre Bourdieu (2001) afirma que cualquier teoría del universo social debe incluir la representación que los agentes tienen del mundo social y, sobre todo, la contribución que hacen a la construcción de la visión de ese mundo, ya que es a través de ese trabajo de representación como los agentes sociales tratan de construir su visión del mundo o la visión de su propia posición en ese mundo y definir su propia identidad; de modo que, tanto las ideologías, prenociones y las teorías populares deben ser traídas al modelo de la realidad, modelo que está sujeto a la misma objetividad y a una pluralidad de visiones.

En este sentido, Piña (2003) menciona que la realidad social es múltiple, ya que depende de la particularidad social de sus actores y de sus respectivos mundos sociales; por ello, hacer investigación social en la vida cotidiana permite rescatar el punto de vista de los actores y la recreación que en cada espacio se hace de lo social-global. Así, la vida cotidiana se convierte en un objeto para la investigación social, ya que según el autor: (Piña, 1998: 24)

“Todo individuo independiente de su función social , de su relación con los medios de producción históricamente determinados, de su conciencia en su escenario concreto, tiene una <vida cotidiana>... la vida social puede realizarse gracias al despliegue diario de cada ser humano en su espacio particular, su estudio es trascendente para las ciencias sociales, porque indica el sentido de las acciones

particulares que se emprenden en los diferentes ámbitos de la vida social... la vida cotidiana es un cruzamiento de situaciones sociales e históricas particulares”

De esta manera, el estudio de la vida cotidiana como realidad social permite ubicar a agentes portadores de papeles (roles sociales) que se desarrollan en distintos espacios; en el caso del ámbito educativo, Piña Osorio (2002) señala que la vida cotidiana escolar se convierte en una temática importante para la investigación, ya que mediante su interpretación pueden comprenderse las acciones humanas de los actores y, específicamente, permite analizar cómo construyen su mundo particular; de ahí que los docentes y los estudiantes tienen funciones distintas dentro de un mismo espacio social, considerándose a los primeros no sólo como profesionales sino como agentes con una historia de vida, es decir, con una trayectoria social.

De lo anterior, el presente estudio trata de profundizar en la subjetividad de las acciones de los agentes, para lo cual se echa mano de la noción de Representación Social (en adelante RS) propuesta inicialmente por Moscovici, y luego retomada principalmente por Jodelet; las cuales refieren a:

“Modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal... en tanto que fenómenos, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas; imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado.. es una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social” (Jodelet, en Moscovici, 1985:472).

Es preciso señalar que, se retoma la noción de RS para recuperar lo subjetivo incorporado de lo colectivo; sin embargo la representación en tanto visión incorporada a lo personal de lo contextual-social-histórico, es a partir de las Prácticas Sociales que plantea Pierre Bourdieu con su teoría sociológica.

Para el caso de las RS; su estudio en el campo educativo es relativamente joven, originalmente esta teoría surge en la década de los cincuentas en Francia; y en el estudio de fenómenos educativos es hasta la década de los noventas cuando se perfila como una opción que permite acceder a una dimensión simbólica de los procesos educativos (Mireles y Cuevas en Arbesu, Gutiérrez & Piña, 2008).

En México, las RS en el campo educativo han ido cobrando fuerza con el paso de los años; Mireles y Cuevas (en Arbesu et. al., 2008) construyen un estado del conocimiento sobre la investigación educativa en RS y la producción realizada en México en un periodo de 1992 al 2005, en donde se destaca que es a partir del 2002 cuando el porcentaje de estudios comienza a elevarse de un 30% (para 1992-2002) a un 59% (de 2002 a 2005) siendo la educación superior el nivel más estudiado; no obstante, el actor educativo que encabeza este tipo de estudios es el estudiante.

Dichas autoras mencionan que un 90% y 60% (en un primer y segundo periodos de estudio) de las investigaciones tienen como finalidad contribuir a la discusión teórica-metodológica en el campo de las RS y son escasos los trabajos que pretenden contribuir a la mejora de las prácticas educativas; por otra parte, señalan que el método predominante para llevar a cabo estos estudios es de corte interpretativo- hermenéutico, valiéndose de encuestas y asociación de palabras como instrumentos de recolección de información.

El estudio de las RS (en casi la mayoría de los casos) ha sido a través de la metodología de estudio que propone dicha teoría, y pocos han echado mano de otras corrientes teóricas.

A este respecto, Jodelet (en Moscovici, 1985) señala que con el paso de los años, se han ido cristalizando diversas áreas u ópticas específicas desde donde se abordan las RS:

- Óptica que se limita a la actividad puramente cognitiva a través de la cual el sujeto construye su presentación, a partir de dos dimensiones; la primera: el contexto en donde el sujeto se encuentra en interacción social, escenario en donde la representación aparece como una cognición social; la segunda: la pertenencia, es decir, el sujeto se encuentra *sujetado* a un grupo de pertenencia o ideologías transmitidas dentro de la sociedad.
- Una segunda óptica, trata al sujeto como productor de sentido que expresa en su representación, es decir, el sentido que da a su experiencia en el mundo social ocurre a partir de aspiraciones sociales y proyección de valores.
- La tercera, trata a la representación como una forma de discurso, a través de la *práctica discursiva* de los sujetos situados en la sociedad.
- Como cuarta óptica se encuentra la práctica social del sujeto, es decir aquel actor social inscrito en una posición o lugar social, en donde éste produce una representación que refleja las normas institucionales derivadas de su posición o las ideologías relacionadas con el lugar que ocupa.
- Una quinta manera de abordar a las RS tiene que ver con el juego de las relaciones intergrupales ya que éste determina la dinámica de las representaciones, es decir, el desarrollo de las interacciones entre los grupos, modifica las representaciones que los miembros tienen de sí mismos.
- Finalmente, existe una óptica que relaciona directamente al sujeto portador de determinaciones sociales con la actividad de representación en la reproducción de los esquemas de pensamiento socialmente establecidos en estructuras e ideologías dominantes.

La presente investigación se centra de manera predominante en la cuarta óptica, la de las prácticas sociales, y se complementa con la primera, retomando el contexto y la pertenencia transmitida en éste. De tal forma que para su desarrollo se retoma, por un lado, *la noción de Representación Social* de la teoría propuesta por Moscovici, teoría que considera a la RS como un “conocimiento vulgarizado”

pues afirma que a partir de la difusión de información especializada o científica, los sujetos adoptan formas y modos de pensar y actuar. Y los aportes de Denisse Jodelet, como una manera de interpretar la realidad cotidiana, en donde interviene un contexto concreto, formas de comunicación que funcionan como marcos de aprehensión que proporcionan bagajes culturales, a través de códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas.

Y por el otro, *el enfoque sociológico de Pierre Bourdieu* siendo el marco teórico-metodológico para estudiar la representación de los agentes sociales, ya que el autor considera que: “las representaciones de los agentes varían según su posición (y los intereses asociados) y según su habitus, como sistema de esquemas de percepción y apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas que adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social” (P. Bourdieu en Gutiérrez, 2002:21).

En este sentido, Bourdieu señala que un cuerpo biológico inserto en un espacio y un campo social determinado es un agente con capitales y habitus incorporados en sus prácticas sociales; es decir, que el agente cuenta con una trayectoria social, con insumos y bienes culturales objetivados, incorporados e institucionalizados, con capitales económicos, sociales y simbólicos, que en conjunto con el sistema de disposiciones (habitus), impactan en las actitudes, las formas de pensar, de sentir y actuar, que lo posicionan en un campo del espacio social. De modo que si esta teoría se traslada a un espacio social educativo para analizar la manera en la que los docentes, como agentes sociales, interpretan, asumen y materializan su práctica, es posible identificar la importancia de analizar tanto las condiciones sociales como las personales en relación con su hacer cotidiano.

De ahí que su esquema teórico permite ubicar a la representación como una construcción social que hace el agente sobre algo o sobre alguien en relación con la estructura en la que se encuentra vinculado, la cual opera como un referente de

sus percepciones y sus acciones, desde esta visión, la *representación* (sin el sustantivo social) remite a interacciones y relaciones sociales, en tanto que está vinculado a una estructura conformada por relaciones sociales en las cuales se insertan los agentes sociales.

Por lo que, si se tratase de hacer un cruce entre lo que proponen Moscovici y Jodelet con Pierre Bourdieu, es posible ubicar la relación que existe entre lo social y lo individual. Siendo (para el caso de este trabajo de investigación) la teoría de las RS un marco conceptual, y el enfoque sociológico de Pierre Bourdieu una vía teórico-metodológica para recuperar e interpretar los significados de los profesores que expresan en cuanto a *ser docente* como agentes insertos en espacios y campos sociales determinados.

Particularmente, este estudio, pretende comprender al trabajo docente a través de sus representaciones, valoraciones y experiencias, conocer su origen y su trayectoria social e identificar el lugar que ocupan en la estructura de distribución de los bienes de la sociedad. Tenti (2010) señala que se retoma a la subjetividad del docente, a partir de reconocer que su práctica no está aislada del entorno social, sino que responde a un contexto sociocultural que rebasa a la escuela; práctica en donde convergen por un lado, trayectorias personales, escolares, laborales, etc. y por el otro condiciones sociales propias del contexto del ejercicio del trabajo como docente.

De tal manera que, a partir la perspectiva del docente y de sus prácticas mediadas por las representaciones, es posible identificar qué piensan y cómo perciben la realidad desde el mundo de sus significados y significantes. Ésta, sin duda, resulta una tarea importante ya que permite acercarse al ser humano como ser histórico y simbólico, situando así el aporte de la presente investigación al campo del conocimiento educativo.

2. Lo que se estudia: estado del conocimiento

La producción de las RS en el campo educativo desde una perspectiva comparada

De acuerdo con Miranda, F. (s/f) un estado de conocimiento es “una exposición sistematizada del proceso de revisión y análisis del material bibliográfico y documental más representativo de lo que se conoce sobre un tema, problema o campo de investigación a efecto de fundamentar, ubicar y contextualizar el objeto de estudio o problema de investigación y con ello fortalecer su pertinencia, relevancia y viabilidad analítica”, por lo que se lleva a cabo un análisis sistemático que involucra la valoración del conocimiento, así como de la producción generada en torno a un campo de investigación durante un periodo específico (Yurén, 2004).

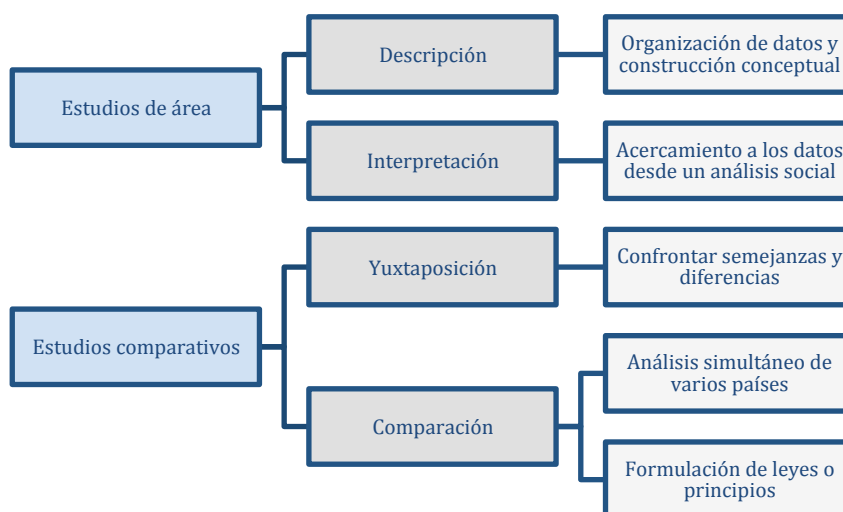
De lo anterior, hablar de la construcción de un estado de conocimiento implica una búsqueda de producciones referentes al tema, y sobre todo un ejercicio de análisis de los materiales con la intención de valorar, clasificar y organizar, al tiempo que puedan ofrecer información sobre, *precisamente*, el estado de la producción de conocimiento que guarda el objeto que se está estudiando.

Ahora bien, derivado de la necesidad que implica el ejercicio de análisis de la producción detectada en escenarios macro, meso y micro, se propone a la Educación Comparada como una herramienta que permite estudiar hechos sociales y establecer correspondencias y divergencias entre países para poder visualizar los alcances y limitaciones de los mismos (Calderón, 2000), además permite relacionar y contrastar aspectos sociales y educativos.

No es el caso de la presente investigación profundizar en el objeto de la

Educación Comparada, sin embargo es preciso señalar que en la actualidad ésta es parte de todo trabajo previo a cualquier planteamiento de la educación, además tiene como propósito propiciar el entendimiento y cooperación de los procesos educativos con carácter internacional, en donde lo económico, político y social juegan un papel determinante en el trabajo de comparación (Villalobos, en Navarro y Navarrete, 2013).

Respecto a la metodología de los estudios comparados, Bereday es uno de los autores que mayor trascendencia han tenido desde los años 60's y en la actualidad, este autor propone el método comparativo que consiste en cuatro etapas: *descripción*: que refiere a la organización de datos y a la construcción conceptual; *interpretación o explanatoria*: etapa en la cual se realiza un primer acercamiento a los datos desde un análisis social; *yuxtaposición*: se confrontan las semejanzas y diferencias encontradas; finalmente la *comparación*: en donde se realiza un análisis simultáneo de varios países, esta última etapa incluso permite realizar formulaciones de leyes o principios. Cabe destacar que el autor considera a las dos primeras como estudios de área, es decir, aquellos estudios que se realizan en un país, una región o una comarca; y a las dos restantes como parte de los estudios comparativos que involucran la confrontación, relación y contraste en diferentes países (Bereday, 1968).



Esquema 1: Metodología de los estudios comparados. Fuente: elaboración

Para el caso de la presente, se consideran las tres primeras etapas que propone Bereday (descripción, interpretación y yuxtaposición) para llevar a cabo el análisis del estado del conocimiento que guarda la producción del estudio de las representaciones sociales en el campo educativo.

Para ello se acudió a buscadores digitales como: *Google Académico*, como un primer paso para identificar de manera general la producción de artículos, ponencias, y libros en torno al tema de investigación; luego se consultaron bases de datos como *Redalyc* (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal) creada por la Universidad Autónoma del Estado de México; con una extensa cantidad de revistas electrónicas indexadas y de donde se detectó el mayor número de producción relacionada con el objeto de estudio en cuestión, asimismo esta base permitió identificar los países de Latinoamérica con mayor índice de producción académica sobre las Representaciones Sociales, elemento esencial para el análisis comparado.

Cabe mencionar que la búsqueda, selección y sistematización de materiales se llevó a cabo en diferentes momentos; primero fue un acercamiento muy general al tema ya que se pretendía ubicar los insumos que permitieran afinar la búsqueda, para después establecer algunos ejes temáticos y “seguirle la pista” a algunos autores.

De modo que el estado del conocimiento, con perspectiva comparada que ahora se presenta, fue elaborado a partir de los siguientes recursos:

México:

- Volumen 2: Acciones, Actores y Prácticas. Del estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) publicado en el 2003 y en el cual se recopilan investigaciones de 1992 al 2002.

Volumen en la que una de sus tres líneas temáticas aborda *La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar*, a través de los siguientes ejes: a) cotidianidad: indica las formas de organización que instrumentan los actores dentro de los espacios escolares para lograr ciertas metas; b) identidad: la cual toma como referencia al sujeto y el grado de pertenencia con su actividad profesional o con su institución educativa; c) las representaciones y por último d) imaginarios que refieren a las ideas que construyen los actores sobre algo o sobre alguien.

Cabe destacar, *a manera de paréntesis*, que es Juan Manuel Piña Osorio el compilador del estado del conocimiento, autor que más adelante se retoma debido a que es uno de los investigadores mexicanos con gran trayectoria en el estudio de las RS en el ámbito educativo.

- Cinco libros que compilan en total veintisiete reportes de investigación bajo los temas:
 - Educación Superior. Representaciones sociales.
 - La interpretación de la vida cotidiana escolar, tradiciones y prácticas académicas.
 - La subjetividad de los actores en la educación
 - Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la Educación Superior.
 - Prácticas y Representaciones en Educación Superior.
 - Representaciones, imaginarios e identidad. actores de la educación superior.

- Tesis de maestría y doctorado, recuperadas del IRESIE (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM) las cuales fueron realizadas en el periodo del 2002 al 2011 y abordan el estudio de las RS en la práctica de los docentes de nivel básico y docentes normalistas, en su mayoría.

México y otros países:

- Artículos publicados en Latinoamérica del 2001 al 2013, los cuales abordan a las RS desde perspectivas psicológicas y sociológicas, siendo los docentes y estudiantes los principales agentes de análisis en educación básica y superior, no obstante se ubicó gran cantidad de producciones que discuten teóricamente el tema sin referentes empíricos.

Cabe aclarar que algunos de estos artículos presentan reportes de estados de conocimiento de las RS, de ahí que se retoman algunos hallazgos para la construcción del estado del conocimiento propio.

En la tabla que aparece a continuación se detalla la producción académica recuperada, sistematizada y analizada; identificando países, años de producción, y el objeto de estudio que aborda cada fuente; siendo México el país en donde más se indagó, lo anterior para tener un referente contextual del estado de producción del objeto de estudio de la presente investigación.

| Base de datos | Tipo de publicación | País | No. | Año | Objeto de estudio | No. |
|---------------|---------------------------|-----------|-----|-----------|----------------------|-----|
| Redalyc | • Artículos en línea: 35% | México | 6 | 2003-2011 | Estudiantes IES | 2 |
| | | | | | RS | 3 |
| | | | | | Políticas Educativas | 1 |
| | | Venezuela | 5 | 2001-2013 | RS | 2 |
| | | | | | Docentes-alumnos IES | 2 |
| | | | | | Docentes-alumnos EB | 1 |
| | | Argentina | 4 | 2005-2009 | Docentes IES | 1 |
| | | | | | Estudiantes IES | 1 |

| | | | | | | |
|--|----------------------------------|----------|----|---------------|-----------------------------------|---|
| | | | | | Estudiantes (no especifica) | 1 |
| | | | | | RS | 1 |
| | | Colombia | 1 | 2005 | RS | 1 |
| | | España | 1 | 2008 | IES D-E | 1 |
| Libros publicados por IRESIE-UNAM | • Capítulos de libros: 50% | México | 27 | 2003- 2012 | Docentes IES | 5 |
| | | | | | IES | 4 |
| | | | | | IES y sus actores | 3 |
| | | | | | Estudiantes IES | 8 |
| | | | | | Docentes EN | 1 |
| | | | | | Docente EB | 2 |
| | | | | | IES D-E | 1 |
| | | | | | RS | 3 |
| Base de datos UNAM | • Tesis: 15% | México | 8 | 2002- 2011 | Docentes EN | 3 |
| | | | | | Docentes EB | 2 |
| | | | | | Estudiantes IES | 2 |
| | | | | | Docentes IES | 1 |
| <i>IES: Instituciones de Educación Superior</i> <i>EN: Educación Normal</i> <i>EB: Educación Básica</i> <i>D: Docente</i> <i>E: Estudiante</i> | | | | | | |

Tabla 2: Producción académica sistematizada. Fuente: elaboración propia

Ahora bien, para definir el país a comparar con México, se retomó la base de datos Redalyc de la cual se tuvieron los siguientes estadísticos: México es quien encabeza la producción de las RS en los países que pertenecen a la Red, con un total de 61 artículos que abarcan de 1992 al 2013, de las cuales el 30% refieren a investigaciones que abordan a las RS en el campo educativo, y un 8% realiza una discusión teórica sin referentes empíricos, el resto (62%) se encuentra conformado por estudios sociales que se inscriben en temas como salud pública, cultura,

política y género. En seguida, se encuentra Venezuela con una producción de 35 artículos publicados entre 1999 y el 2013, de los cuales el 45% son estudios realizados en el campo educativo, sólo un 5% realizan una discusión teórica, el 50% que resta se centran en temas culturales, políticos e históricos principalmente.

En tercer lugar está Colombia con 31 producciones, siendo un 22% referido a lo educativo y apenas un 3% discute teóricamente a las RS, en cuanto al 75% restante considera temas como salud, empleo, pobreza.

Finalmente Argentina se ubica en un cuarto lugar con 12 artículos, de los cuales un 16% estudia a las RS con un referente empírico en lo educativo, y el porcentaje restante aborda temas sobre la familia, religión, salud.

| País | Número de artículos | | Investigaciones que abordan las RS en... | | | | | |
|-----------|---------------------|------------|--|-----|--------------------|-------------------|----|--------------------|
| | | | Campo Educativo | | Años de producción | Discusión teórica | | Años de producción |
| | | | No. | % | | No. | % | |
| México | 61 | 1992 -2013 | 18 | 30% | 1996-2013 | 5 | 8% | 2003-2011 |
| Venezuela | 35 | 1999-2013 | 16 | 45% | 2004-2013 | 2 | 5% | 2001-2011 |
| Colombia | 31 | 1999-2012 | 7 | 22% | 2006-2012 | 1 | 3% | 2006 |
| Argentina | 12 | 2000-2011 | 2 | 16% | 2011 | -- | -- | -- |

Tabla 3: La producción de las RS en AL. Elaboración propia. Fuente: Redalyc

Lo anterior permite seleccionar a México y Venezuela como los países objeto del análisis comparado respecto al estado de conocimiento que guarda del estudio de las RS en el campo educativo.

El análisis comparativo:

Primera fase: Descripción

Retomando a Bereday (1968), en esta fase se describen los principales aspectos de lo que se compara, por lo que para hablar de los comparables, es necesario

definir los que va a ser objeto de comparación y considerar los posibles puntos de contacto y diferencia entre ellos, de ahí que la construcción de estos y la clasificación correcta es un asunto relevante para identificar las variaciones empíricas del fenómeno en las diferentes realidades (Sartori & Morlino, 1999).

Para el análisis del presente estado del conocimiento, se consideran los siguientes comparables:

- Noción de RS: este rubro involucra el análisis de los autores que recuperan los estudios para definir y abordar a las RS.
- Contextos: se consideran los momentos y los escenarios en los que se realizan los estudios.
- Tendencias en su estudio: refiere al tipo de estudio y la metodología con que se realizan.
- Campos de estudio: atiende a la perspectiva científica en la que se inscriben, ya sea desde la psicología, la sociología, antropología, entre otras.
- Objetos de estudio: se identifica la entidad que se estudia a partir de la teoría de las RS.

En el caso de México, la producción que se analizó abarca del 2002 al 2013, en donde el mayor número de publicaciones ocurrieron entre el 2007 y el 2008; por otro lado, se ubica una fuerte tendencia desde la perspectiva de la psicología social, pues se recuperan a los autores clásicos de las RS tales como Moscovici, Jodelet y Abric, no obstante, se incluyen autores contemporáneos como Ibañez, Banchs, Doise y Farr. Por otro lado, desde la sociología se fundamentan en autores como Berger y Luckmann, Schutz, Bourdieu y Castoriadis, aunque en menor frecuencia.

En cuanto a los referentes empíricos de las investigaciones se identifican casi en su mayoría las universidades, en segundo lugar se encuentran las Normales y la

educación básica, siendo las entidades que se consideran objetos de estudio: los estudiantes, los docentes y las instituciones vinculando temas relacionados con la identidad, las emociones, la formación y práctica docente, políticas educativas e institucionales y a la evaluación tanto de los alumnos y docentes como de la institución, además se estudia a las RS a través de la discusión teórica sin referentes empíricos.

En cuanto al tipo de estudio que predominó, en su mayoría fueron documentales, descriptivos e interpretativos (en orden de importancia) la metodología que usaron privilegia una postura cualitativa, aunque también se considera en menor número la mixta, y en lo que a técnicas de recolección de información refiere, hubo una preferencia imperante en usar cuestionarios y entrevistas, seguido del análisis del discurso y algunas técnicas propias de las RS como la asociación de palabras.

En la tabla que aparece a continuación, se colocan los hallazgos anteriormente descritos, destacando en términos de porcentaje las tendencias encontradas.

| Comparables | Hallazgos | Porcentaje de aparición en las producciones |
|--------------------|--------------------------|---|
| Autores | Moscovici | 72.5% |
| | Jodelet | 62.5% |
| | Abrieu | 50% |
| | Banchs | 45% |
| | Ibáñez | 30% |
| | Doise | 17.5% |
| | Farr | 15% |
| | Berger y Luckmann | 25% |
| | Schutz | 20% |
| | Bourdieu | 15% |
| | Castoriadis | 10% |
| Objeto de estudio | Estudiantes IES | 30% |
| | Docentes IES | 15% |
| | RS | 15% |
| | Docente Básica | 10% |
| | Actores IES | 10% |
| | IES | 10% |
| | Docente Educación Normal | 7.5% |
| Años de producción | 2008 | 20% |

| | | |
|--------------------------------|------------------------|-------|
| | 2007 | 15% |
| | 2003 | 15% |
| | 2004 | 12.5% |
| | 2009 | 10% |
| | 2011 | 7.5% |
| | 2012 | 7.5% |
| | 2002 | 5% |
| | 2005 | 5% |
| | 2006 | 5% |
| | 2010 | 5% |
| | 2013 | 5% |
| Técnicas de recolección | Cuestionario | 27% |
| | Entrevistas | 25% |
| | Asociación de palabras | 12.5% |
| | Análisis de discurso | 12.5% |
| | Redes semánticas | 4% |
| | Sociodrama | 4% |
| | Observación | 2% |
| | Encuestas | 2% |

Tabla 4. Porcentajes RS en México. Elaboración propia. Fuente Redalyc

Respecto a Venezuela, los artículos revisados van del 2001 al 2013, y puede observarse que los teóricos que se retoman son, básicamente Moscovici, Jodelet, Abric y Banchs, todos desde la psicología social; respecto al escenario y los objetos de investigación, son docentes y estudiantes de educación básica y educación superior, asimismo se retoma la discusión teórica de las RS, incluyendo temas como el saber y práctica docente, y la interacción docente-alumno.

En cuanto al tipo de estudio, resulta interesante que en su totalidad (por lo menos todos los revisados) se inscriben en un enfoque cualitativo, en donde sus técnicas e instrumentos de recolección de información se centran en las entrevistas y en el análisis del discurso, principalmente.

Segunda fase: Interpretación

Bereday (1968) sugiere que en esta etapa se realice un primer acercamiento a los datos desde un análisis social, para ello se toman en cuenta los aportes de autores que han tenido relevancia en el estudio de las RS en sus países

respectivos, tal es el caso de la venezolana María Auxiliadora Banchs, quien junto con Margarita Sánchez de México, fueron las primeras dos latinoamericanas en realizar sus estudios de doctorado en Psicología Social bajo la dirección del Serge Moscovici (el creador de la teoría de las RS) en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París, (Banchs,2001) de modo que en a finales de los 70`s se convirtieron en difusoras de esta teoría en sus países, sin embargo Margarita Sánchez no continuó por mucho tiempo la línea de investigación, a diferencia de Banchs quien, hoy en día es parte de los autores que ayudan a abordar el estudio de las RS, hecho que pudo identificarse en los artículos revisados, tanto en México como en Venezuela se retoma a esta autora.

Otro aspecto relevante para ambos países es que Moscovici y Jodelet visitan constantemente universidades venezolanas y mexicanas para impartir seminarios y conferencias de RS, lo cual permite ver que, tanto el estudio como la difusión de esta teoría es un hecho trascendente en estos países.

En cuanto a México refiere, se ha ubicado a Juan Manuel Piña Osorio, quien se dedica al estudio de las RS en el campo educativo, con una vasta cantidad de libros, artículos y direcciones de tesis en torno al tema.

Una de las primeras publicaciones que se detectaron de Banchs es del año 1979, en tanto que Piña Osorio ocurrió sólo cinco años después, sin embargo hoy en día México supera, casi por el doble el número de producciones indexadas a Redalyc, producciones en las que además continúan apareciendo Banchs y Osorio ya sea como referencias o bien como autores de los artículos.

Esta información aporta un referente importante para llevar a cabo la correlación entre la producción del estudio de las RS estos países; por lo que, resulta interesante traer a colación estados del conocimiento que han elaborado tanto Piña Osorio como Banchs sobre las RS:

Piña Osorio y Cuevas (2004) llevan a cabo un estudio respecto a la producción de las RS de 1991 al 2001, en donde identifican que los actores más estudiados son, en orden de importancia, los estudiantes de educación superior, docentes de educación primaria, los docentes universitarios, los estudiantes de bachillerato, estudiantes de posgrado y docentes de bachillerato.

Olivia Mireles y Jazmín Cuevas (en Arbesu et. al., 2008) quienes colaboran de manera cercana con Piña Osorio, hacen una comparación entre el Estado del Conocimiento del COMIE del 2003 y el estado de conocimiento que dichas autoras construyen del 2003 al 2005 respecto al tema de representaciones en la investigación educativa en México, encontrando que del 2002 al 2005, la producción aumentó casi al doble (2002-30% al 2005- 59%) enunciando así un incremento en el interés por este tipo de estudios.

Respecto a la modalidad educativa analizada por las RS: en el primer periodo (1992-2002), la gran mayoría de investigaciones se realizaron en educación escolarizada, para el segundo periodo (2003-2005) los trabajos son de corte teórico analítico y no toman en cuenta nivel educativo ya que la mayoría de estudios son sin referente empírico.

Los actores más estudiados son los estudiantes en ambos periodos (46% y 37% respectivamente); los docentes son los segundos más estudiados, aunque para el segundo periodo tuvieron un decremento del 43% al 32%. Lo anterior, enuncian las autoras, debido a la preponderancia de estudios sin referente empírico en los últimos tres años analizados. En cuanto a la perspectiva teórica: en el primer periodo predominaron trabajos de corte hermeneuta, críticos e incorporados al constructivismo, situación que cambió considerablemente para el segundo periodo (de 43% al 6%). En ambos periodos predominó el método interpretativo, se realizaron consultas biblio-hemerográficas, se aplicaron encuestas y se ocupó principalmente la asociación de palabras; no obstante es importante recordar que

para el segundo periodo el número de trabajos de investigación empírica fue muy reducido.

Respecto al fundamento teórico: en el primer periodo pocos estudios hacen referencia a “*El Psicoanálisis, su imagen y su público*” libro en el cual Serge Moscovici desarrolla la teoría de las RS; Denis Jodelet es referenciada de manera preponderante en el primer periodo y en el segundo. Jean Claude Abric, con el libro *Prácticas sociales y representaciones* es citado en ambos periodos; lo mismo sucede con Durkheim como antecedente histórico. Pierre Bourdieu es citado en el primer periodo a partir del concepto de *habitus* para explicar la mediación que existe entre el objeto de representación y el sentido común de los actores que elaboran la representación; asimismo se retoma el concepto de *capital cultural* para dar cuenta de los esquemas intelectuales con los que cuenta el agente para interpretar las RS; para el segundo periodo las referencias de Bourdieu disminuyen. Autores como Schutz, Berger y Luckmann son retomados en ambos periodos haciendo alusión a una perspectiva sociológica.

Finalmente, señalan las autoras que en el primer periodo predominan autores como Habermas, Dilthey, Gadamer, Ortega y Gasset, Piaget y Vigotsky; y para el segundo autores más especializados de las representaciones sociales como Rouquette, Doise, Farr, Palmonari, Ibáñez, Herzlich; situación que llama la atención ya que el segundo periodo se centró en estudios de análisis teórico.

Por otro lado, en lo que respecta a Venezuela, María Auxiliadora Banchs (2000) realiza un estado del conocimiento que estructuró a partir de los postulados iniciales de Moscovici y del desarrollo de múltiples investigaciones de debates teóricos y señala lo siguiente:

En el ámbito metodológico:

- Europa: ocurrió una evolución del estudio de las RS pues se orienta más hacia los estudios de corte estructural (cuantitativo) con casi la mayoría de

los trabajos (90%) que hacia el procesual (cualitativo).

- Latinoamérica: aún es bastante limitada la investigación, destacando que los países con mayor producción son: Brasil, México y Venezuela, teniendo mayor tendencia lo procesual (cualitativo).

Respecto a los referentes teóricos:

- Europa: Moscovici, Jodelet, Flick, Allansdottir, Jovchelovitch y Stathopoulou, Duveen.
- Latinoamérica: en Brasil: Arruda (1993), Guareschi (1994) Jovchelovitch y Guareschi (1994) Spink (1994), en México: Valencia (1994) Guerrero Tapia (1998), Pichardo (1999), en Venezuela: Banchs (1996), Canelón (1998), García Cardona (1998), Lozada (1997). Para el caso de Brasil y México: Abric ha sido de los teóricos más referenciados.

Tercera fase: Yuxtaposición

La tercera etapa que menciona Bereday (1968): la yuxtaposición, se convierte en el momento oportuno de confrontar las semejanzas y diferencias encontradas en ambos países. Retomando la noción de RS y los campos en donde se inserta su estudio; resultan interesantes los hallazgos detectados en ambos países ya que una constante es que Moscovici, Jodelet y Abric son autores básicos y clásicos en el estudio de las RS y tienen gran influencia en la producción de México y Venezuela, sin embargo, cabe traer a colación que es en México en donde la perspectiva teórica se amplía de la Psicología Social de las RS a la Sociología ya que se enuncian autores que también figuran como un andamiaje teórico para el estudio de las RS, tal es el caso de Berger y Luckmann, Bourdieu, Schutz, quienes desde su postura plantean una mirada más social que psicológica respecto a la construcción de realidades, nociones y percepciones.

Lo anterior da elementos importantes para comprender tipos y modos de abordar el estudio de las RS, ya que, por ejemplo, desde la Psicología Social y la misma teoría de las RS que propone Moscovici, estos estudios cuentan con su propia

metodología, con técnicas e instrumentos específicos de recolección de datos; sin embargo, desde una visión sociológica el estudio de las RS no sólo se circunscribe a un modo de abordaje, sino que puede realizarse a través de diversos modos y visiones teóricas.

Así, en el caso de Venezuela, el fundamento metodológico advierte una tendencia de estudio a través de entrevistas y análisis del discurso, en donde se privilegia una postura cualitativa, cabe recordar que en Venezuela se inscribe de manera predominante los aportes de los autores clásicos de las RS, mientras que en México los tipos de estudio y técnicas de recolección de información se amplían utilizando cuestionarios, historias de vida, entrevistas, asociación de palabras, entre otros; incorporando así estudios de corte mixto, los cuales involucran autores de la Sociología y la Psicología Social. De ahí que la idea de un “purismo de autores” puede ser un factor determinante en la manera de abordar y tratar los objetos de estudio.

Un elemento que llama la atención, y que se pudo detectar con la información que reportó Redalyc; es que, si bien México encabeza la producción de estudios en RS (61 de los cuales 18 atienden a lo educativo), en Venezuela, considerando que su total es de 35, se encontró que casi la mitad de estos corresponden a estudios relacionados con el campo educativo, (45% que equivale a 16 artículos), esto deja una importante veta para un análisis posterior; pues Venezuela, aunque produce menos que México, estudia en mayor medida el campo educativo que México.

A este respecto, para Materán (2008) (autor venezolano), el estudio de las RS en el ámbito educativo tiene que ver con el modo en que las RS intervienen en las prácticas educativas y en la formación de los conocimientos escolares; visión un tanto reducida si se compara con la postura de los mexicanos Piña y Cuevas (2004) cuando señalan que en México se han llevado a cabo investigaciones que tienen como objeto de estudio las representaciones sociales de los agentes educativos: estudiantes, profesores, autoridades y padres de familia, estudios en

los cuales las RS se refieren a algo o a alguien: una institución, un contenido, una metodología, un acontecimiento, un reglamento, entre otros. (Por cierto, llama la atención que Banchs no cita a Piña Osorio como autor representativo en México, en su estado de conocimiento que elabora).

De modo que, si se relaciona lo anterior con los objetos de estudio de ambos países, es posible, reconocer las posturas tanto de Materán como de Piña y Cuevas ya que para Venezuela, son docentes y estudiantes de educación básica y educación superior las entidades de estudio, a diferencia de México que se considera además de los docentes y estudiantes, a las instituciones, las políticas institucionales, las formas y modos de evaluación, siendo entonces, el campo de estudio más amplio.

Hasta aquí se ha presentado un breve acercamiento que permitió analizar el estado del conocimiento de la producción de las RS en dos países desde una perspectiva comparada, aunque haciendo especial énfasis en México, comprendiendo la génesis y evolución del estudio de las RS, lo cual permitió la construcción de una breve línea del tiempo que involucra el estado de producción de 1992 al 2013:

| | |
|--|---|
| 1992-2002 COMIE | <i>Actores estudiados:</i> |
| | Estudiantes Docentes |
| | <i>Tipo de estudio:</i> |
| | Hermenéuticos Críticos Método interpretativo: asociación de palabras, encuestas |
| | <i>Autores:</i> |
| Moscovici, Jodelet, Abric, Durkheim, Bourdieu, Schutz, Berger y Luckmann; Habermas, Dilthey, Gadamer, Ortega y Gasset, Piaget y Vigotsky | |

| | |
|---|---|
| 2002-2005 Olivia Mireles y Juan Manuel Piña Osorio | <i>Actores estudiados:</i> |
| | Estudiantes de educación superior Docentes de educación primaria Docentes universitarios Estudiantes de bachillerato Estudiantes de posgrado Docentes de bachillerato Vasta producción de estudios sin referentes empíricos |
| | <i>Tipo de estudio:</i> |
| | Método interpretativo; asociación de palabras, encuestas |
| 2005-2013 Elaboración propia | <i>Actores estudiados:</i> |
| | Universidades, Escuelas Normales y Educación básica Estudiantes, docentes e instituciones Emociones, formación, práctica docente,, evaluación, políticas educativas e institucionales Discusión teórica sin referentes empíricos |
| | <i>Tipo de estudio:</i> |
| | Documentales, descriptivos e interpretativos Cualitativo y Mixto Cuestionarios, historias de vida, entrevistas, asociación de palabras estudios de corte mixto |
| 2005-2013 Elaboración propia | <i>Autores:</i> |
| | Moscovici, Jodelet, Abric, , Ibáñez, Banchs, Doise, Farr Schutz, Bourdieu, Berger y Luckmann, Castoriadis |

Tabla 5: Comparación estados del conocimiento Fuente: elaboración propia

Retomando a Bereday (1968), el hombre compara para comprender a los demás, para comprenderse a sí mismo, y para aprender de los otros, en este sentido se considera tanto al Estado del Conocimiento como a la Educación Comparada elementos esenciales para tener una mirada contextual tanto al interior como al

exterior de algún fenómeno de estudio, esto con la finalidad de conocer lo que se hace en lo local, y lo que hacen otros en contextos diferenciados, siendo la comparación una importante herramienta de análisis, discusión, confrontación y por supuesto de comprensión a sí mismos a partir de los otros.

Para el caso particular de la producción del estudio de las RS en el ámbito educativo, este análisis permitió perfilar la forma de abordar el objeto de investigación del presente estudio, identificando tendencias, tradiciones e incluso vicios en la manera de conducir el proceso de investigación.

3. Los agentes de estudio

“El maestro “no piensa sólo con la cabeza”, sino “con la vida”, con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, en términos de bagaje de certezas. En suma, piensa a partir de su historia vital, no sólo intelectual, en el sentido riguroso del término, sino también emocional afectiva, personal e interpersonal” Tardif, Maurice.

Para Etelvina Sandoval (en Saucedo, Guzmán, Sandoval, & Galaz, 2013) ser maestro está ligado a la acción, a las prácticas que poco a poco van conformando saberes de la profesión, a la experiencia escolar, a la trayectoria profesional y a los contextos donde se ponen en juego los saberes de dicha profesión; por lo que la historia institucional local y personal están presentes en la manera de enfrentar su práctica.

Ser docente en la actualidad resulta una noción compleja de definir, ya que, a diferencia de épocas pasadas en donde éste tenía clara su función respecto a sus saberes y sus prácticas; hoy en día el oficio docente responde a condicionamientos sociales, culturales, económicos, de empleo e institucionales.

De ahí que, a partir de los cambios sociales y culturales productos de la modernidad el *ser y hacer docente* se ha modificado al exterior y al interior de su práctica. A este respecto Vezub (2005) menciona que en la segunda mitad del siglo XX las identidades del docente se reivindicaron a la idea de un docente trabajador o profesional, sin embargo, en la actualidad resulta que la docencia como trabajo es resignificada en el contexto de los crecientes índices de desempleo y de los procesos de flexibilización y precarización de las relaciones laborales; por ello, ha reaparecido la expresión “oficio” para referirse a la docencia.

De acuerdo con Esteve (en Tenti, 2010) el cambio social ha transformado profundamente el trabajo de los docentes, desde su imagen social hasta la valoración que la sociedad hace de los sistemas educativos.

En el caso de los docentes universitarios, existen dimensiones que entran en juego al momento de definir su quehacer, por un lado, se encuentra la dimensión profesional, es decir, la formación que legitima los saberes en su área de especialización; también se encuentra la dimensión laboral, la cual involucra aquellas condiciones institucionales que le permiten desempeñar su trabajo; y por último la dimensión personal, en donde se rescata la historia escolar, laboral, condición social, familiar, entre otros, como factores que inciden en el *ser y hacer docente*.

De lo anterior, conviene analizar los *saberes* con los que cuenta un docente, los cuales son el insumo principal para el desarrollo de su práctica; Maurice Tardif (2004) ubica cuatro: los que proceden de la formación profesional, los disciplinarios, los curriculares y los experienciales, en donde los condicionamientos sociales y personales figuran como elementos que inciden en los saberes incorporados.

- Saberes pedagógicos: saberes sobre la práctica educativa, sistemas que orientan la actividad educativa.
- Saberes disciplinarios: los saberes de los diversos campos del conocimiento, del dominio especializado de la formación del docente.
- Saberes curriculares: se presentan en forma de programas escolares (objetivos, contenidos, métodos) que han de aplicar.
- Saberes experienciales: aquellos que se incorporan a partir del ejercicio de las funciones de la práctica de su profesión basados en el trabajo cotidiano

y en el conocimiento de su medio. Se adhieren a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos, habilidades, formas de hacer y de ser.

Los saberes experienciales que propone Tardif surgen de las múltiples interacciones que ocurren en los diversos escenarios y condiciones en los que se desenvuelve el docente, lo cual da pauta para definir *disposiciones* adquiridas en y por la práctica, en este sentido, la actividad que realiza el docente, ocurre, como lo mencionan diversos autores (Tenti & Steinberg, 2011; Piña, 2007; Tardif, 2004), en una red de interacciones con otras personas, escenario en donde están presentes símbolos, valores, sentimientos, actitudes que son susceptibles de interpretación, dichas interacciones ocurren en medio de normas, obligaciones y prescripciones que los docentes deben conocer y asumir.

De lo anterior se considera, en palabras de Tardif (2004), que las condiciones de la profesión docente se dan a partir de: las relaciones e interacciones con los demás agentes en el campo de su práctica; las obligaciones y normas a las que debe someterse, y por último, las funciones diversificadas que la institución exige.

En este orden de ideas, Mercado (2002 en Saucedo, et.al., 2013) define los saberes del docente como apropiaciones culturales, histórica y socialmente construidos y desarrollados en la situación local; de modo que estos son producto de la práctica cotidiana y al mismo tiempo figuran como aquellos parámetros bajo los cuales los docentes seleccionan o adecuan su hacer.

Así, el saber profesional se encuentra en confluencia entre varias fuentes provenientes de la historia de vida, de la sociedad y de la institución escolar. La *genealogía de los saberes docentes* (Tardif, 2004) ocurre a partir de experiencias en la socialización primaria que proponen Berger y Luckman (2008) (las experiencias vividas en la familia); en su trayectoria como estudiantes (la historia escolar vivida como estudiantes); y en los diferentes espacios con los que se

relaciona (ámbitos laborales, profesionales, etc.); todos con impacto en el *saber hacer y ser del docente* en el ejercicio de su profesión.

A continuación una tabla que propone Tardif (2004) para ilustrar la diversidad de saberes y contextos de los que el docente echa mano en su hacer.

| Saberes de los docentes | Fuentes de adquisición | Modos de integración en el trabajo docente |
|---|---|--|
| Saberes personales de los docentes. | La familia, el ambiente de vida, la educación en sentido lato, etc. | Por la historia de vida y por la socialización. |
| Saberes procedentes de la formación escolar anterior. | La escuela primaria y secundaria, los estudios postsecundarios no especializados, etc. | Por la formación y por la socialización profesional. |
| Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia. | Los establecimientos de formación del profesorado, las prácticas, los cursos de reciclaje, etc. | Por la formación y por la socialización profesional en las instituciones de formación del profesorado. |
| Saberes procedentes de los programas de libros didácticos utilizados en el trabajo. | La utilización de las “herramientas” de los docentes: programas didácticos, cuadernos de ejercicios, fichas, etc. | Por la utilización de las “herramientas” de trabajo, su adaptación a las tareas. |
| Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela. | La práctica del oficio en la escuela y en el aula, la experiencia de los compañeros, etc. | Por la práctica del trabajo y por la socialización profesional. |

Tabla 6: Los saberes docentes. Fuente: Tardif (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional . Narcea. España

En relación con lo anterior, Zabalza (2007:38) recopila los planteamientos de diversos autores para analizar las fases por las que va atravesando el docente y que tienen influencia en los saberes que van adquiriendo a lo largo de su trayectoria laboral:

| Autores | Fases |
|--------------------------|---|
| Unruh y Turner (1970) | Periodo inicial (1-5 años) Periodo de construcción de seguridad (6-15 años) Periodo madurez (más de 15 años) |
| Katz (1973) | Supervivencia (1-2 años) Consolidación (3º) Renovación (4º) Madurez (a partir del 5º año) |
| Gregorc (1973) | Etapa de inicio Etapa de crecimiento Etapa de madurez Etapa de plenitud |
| Feinian y Floclen (1981) | Supervivencia Consolidación Renovación Madurez |
| Burke e alii (1987) | Etapa de formación Etapa de iniciación Etapa de aprendizaje Etapa de expansión Etapa de frustración Etapa de recuperación y consolidación Etapa de desconexión Salida de la carrera |
| Vonk (1989) | Etapa de prácticas Primer año de servicio Etapa de aprendizajes básicos Consolidación profesional Cuestionamiento profesional Recuperación profesional Decaimiento profesional y pre-retiro |
| Huberman (1995) | Fase de inicio y adaptación Fase de experimentación y asunción de retos Fase de cuestionamiento Fase de serenidad y distanciamiento Fase de conservadurismo y lamentaciones Fase de desapego |
| Formosinho (2000) | Novicios Iniciandos Iniciados Profesionales complejos Profesionales influyentes |

Tabla 7: Fases docentes. Fuente: Zabalza (2007:138)

Finalmente, respecto a la función del docente universitario que el ámbito académico (sobre todo en las universidades públicas) se le exige, además de la enseñanza, la asesoría, la tutoría y la investigación, principalmente, ya sea desde el estado de adscripción a la institución (los que están contratados de medio o tiempo completo) o bien aquellos que la investigación figura como una actividad que les permite aspirar a posiciones o beneficios económicos que a su vez se convierten en distinciones simbólicas (situación no tan común para los docentes que sólo trabajan por horas-clase); tal es el caso de los programas vinculados al otorgamiento de un estímulo económico, los cuales tienen como metas comunes el incremento de la productividad y la obtención del grado de doctorado, dichos programas son: el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa de Carrera Docente y el Programa de Mejoramiento del Profesorado, los cuales, son aspectos que contempla la política educativa mexicana y que tienen un gran impacto en el desempeño de los docentes (Díaz; 2005).

| Sistema Nacional de Investigadores (SNI) 1984 | Estímulos al desempeño docente 1990 | Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) 1996 |
|--|---|--|
| <p>Grado de doctor. Una línea de investigación. Publicaciones en editoriales que garanticen un arbitraje riguroso y de circulación internacional. Formación de recursos humanos (incluye dirección de tesis) Difusión.</p> | <p>Formación y escolaridad (20%) Productividad (30%) Calidad y exclusividad en el desempeño (40%) Trayectoria en la institución (10%)</p> | <p>Integrarse a las líneas que fija el Plan de Desarrollo Institucional Grado académico (preferente doctor) Equilibrio de funciones Docencia Tutoría Generación de conocimiento Gestión académica Integración a cuerpo académico</p> |
| 4 a 18 salarios mínimos | 1.5 a 18 salarios mínimos | Apoyo para equipar cubículo Beca |

Tabla 8: Estímulos económicos. Fuente: Díaz Barriga, A. (2005)
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000100002&script=sci_arttext

Es importante destacar que las principales funciones que ha de realizar el profesorado universitario consisten en que éste cuente con la “formación completa” (doctorado), que cuente con la experiencia “apropiada” (para el caso de los de tiempo completo, la experiencia refiere la generación y aplicación del conocimiento); para los de asignatura, la experiencia significa el ejercicio profesional de la misma); y que los profesores se constituyan en cuerpos académicos tanto al interior de la universidad como al exterior de ésta. (PROMEP; 2006).

De lo anterior, los retos y exigencias del docente en el siglo XXI están orientados en lo académico, lo social, lo cultural y lo político. Ya que además del conocimiento especializado, el docente ha de contar con diferentes habilidades y capacidades que le permitan desempeñarse en contextos complejos y cambiantes, siendo el trabajo colaborativo, la investigación, la asesoría y la tutoría, funciones y elementos constantes del perfil del docente universitario de los tiempos actuales.

4. El contexto de estudio

4.1 Lo macro y meso

Zygmund Bauman (2008) menciona que el mundo actual ya no tiene ningún tipo de estabilidad, pues se encuentra todo el tiempo deslizándose y escurriéndose silenciosamente, lo anterior en virtud de la propagación de un modelo económico-político que impera a nivel mundial llamado globalización, que en términos discursivos, ideales e institucionales apuntan a “la circulación de los bienes culturales y al acceso de las tecnologías de la información y la comunicación” (Giménez, 2002); sin embargo, en términos reales este fenómeno se ha convertido en un motor de exclusión y marginación social en donde a los que menos tienen, les cuesta más trabajo tener acceso a los “beneficios de la globalización”.

Por ello, el papel de la educación vinculada con la formación del ser humano en el mundo, más que ocuparse de formar integralmente como sugiere la UNESCO, en realidad puede ser una propuesta que sólo se encargue de la formación de seres humanos como herramientas del consumo, generadores de la individualidad a partir del beneficio de sí mismos, transformando el valor de la persona por la cosificación de la misma.

Si se parte de la idea que la globalización es un modelo económico que pretende “homogeneizar” a la sociedad respecto a formas de intercambio comercial, de un lenguaje de dominio universal, del acceso a redes de información y comunicación y sobre todo a una industria de reproducción cultural, es posible identificar que las exigencias y retos a los que se enfrenta este fenómeno caminan en distintas vertientes, ya que por un lado, efectivamente, la sociedad del consumo ha transformado el valor de los objetos más que por las personas, el “boom” del

acceso a la información exige nuevas formas de analizar, discriminar y discernir entre lo que conviene creer y no, y finalmente el intercambio de culturas permite ver la propagación de productos culturalmente fabricados y reproducidos en serie. (Giménez, 2002). De tal suerte que Virilo, (Citado en Bahuman, 2008) no está alejado cuando menciona que nuestra sociedad no tiene ningún tipo de estabilidad ya que existe un conflicto entre el orden y el caos, sobre todo al hablar de un intento por homogeneizar y tener como resultado: *“un proceso desigual, polarizado que implica mecanismos de inclusión y exclusión; de integración y de marginación”* (Giménez, 2002).

De ahí la importancia de analizar la formación del ser humano en sociedad y el papel de la educación formal como mecanismo que permita hacer frente a la incertidumbre y a lo efímero; al respecto, Edgar Morín (1999) propone en sus *“Siete saberes necesarios para la educación del futuro”*, atender las brechas que ha generado el conocimiento, y sobre todo atender a la necesidad de comprender la condición humana; aunado a ello, la UNESCO en su informe del 2005 acentúa la importancia del conocimiento como un factor de desarrollo humano, del progreso científico y tecnológico, lo cual según el informe, debiera reflejarse en la escuela como un motor que obliga a desarrollar habilidades para aprender a aprender a lo largo de toda la vida y sobre todo para vincularse en una sociedad de hoy y de mañana.

Siendo entonces desde el discurso ideal, la escuela, el escenario donde “los educandos desarrollan su potencial individual contribuyendo también a una transformación social” (UNESCO, 2005) y que vincula al ciudadano con el Estado; sin embargo, si bien es cierto que la escuela hace al ser un ser social, la escuela también contiene en su ideal el rol de formar a los hombres acorde a las necesidades políticas y económicas no sólo de un contexto determinado sino de “la aldea global”.

Para el caso particular de la Educación Superior, la UNESCO hace evidente en su

Conferencia Mundial para la Educación Superior de 2009, que este nivel educativo es visto como un bien público, como elemento estratégico para el desarrollo de los países situando sus bases en la investigación, la innovación y la creatividad. (UNESCO, 2009) o en palabras de Luengo (citado en Didriksson, Arteaga & Campos, 2004:170) la educación superior es: “un proyecto de sociedad mundial que se define como único e inevitable, y que implica una visión de educación universitaria que pretende responder con eficiencia a los requerimientos de la economía, la mundialización y el mercado mundial”; siendo la globalización, el neoliberalismo y la revolución científico-tecnológica aspectos que influyen en la conceptualización de la Educación Superior en contextos actuales.

De ahí que desde el ámbito internacional se acentúan los esfuerzos para ampliar la cobertura, flexibilizar los modelos educativos, impulsar métodos centrados en el aprendizaje de los alumnos, diseñar políticas que promueven mayor equidad en el acceso y permanencia de los alumnos, incorporar esquemas de evaluación externa de la calidad de los programas educativos; y en el caso de los profesores, resulta una prioridad para la UNESCO impulsar su formación, actualización y profesionalización así como promover una mayor vinculación de la docencia con la investigación, promover la movilidad tanto de alumnos como de profesores, y suscitar la integración de los investigadores en cuerpos académicos, establecer redes de colaboración, promover el uso de TIC, etc.

No obstante, ante estos contextos que exigen a la universidad el cumplimiento de expectativas sociales, Luengo (citado en Didriksson, et. al., 2004) señala que ésta enfatiza sus funciones de docencia más que de formación, privilegia la medición de resultados estandarizados más que la comprensión, y fortalece la actividad académica individual más que la evaluación de equipos colectivos de trabajo, teniendo así una concepción unidimensional de la universidad, la cual, desde esta perspectiva, sólo busca capacitar para las demandas del mercado, siendo la modernización uno de los elementos en los que las reformas universitarias se sustentan para dar respuesta a la lógica hegemónica del neoliberalismo económico.

Educación Superior de México

En el caso de México, Tuirán (2012) señala que la Educación Superior se considera fundamental para impulsar el desarrollo del país, para fortalecer la ciudadanía, mejorar la competitividad y lograr una inserción en la economía basada en el conocimiento, asimismo es vista como un bien público que produce beneficios privados, con importantes efectos en el desarrollo económico y social y como un componente crucial para construir una nación próspera y socialmente incluyente. No obstante, analizando el recorrido histórico por el cual ha atravesado la educación superior, es posible identificar los fines que ésta persigue en función de contextos y necesidades específicas de cada época, las cuales no necesariamente apuntan al desarrollo.

Así, la Educación Superior en México ha sufrido cambios a lo largo de las últimas décadas, los cuales han marcado pautas en los fines que ésta planeta para la formación de sus estudiantes, de acuerdo con Kent, R y Ramírez R. (en Latapí, 1998:298) hacia los años setenta, las universidades públicas fueron “campo de expresión de cambios demográficos, culturales, sociales y políticos” lo cual modificó las formas de funcionamiento y el sentido de su quehacer. De manera que en la evolución de la educación superior se pueden ubicar periodos importantes:

En los años setentas, México se encontraba en un periodo importante de internacionalización y de conflictos sociales trascendentes; por un lado fue sede de los juegos olímpicos celebrados cada cuatro años en todo el mundo, y paralelo a ello México también se matiza por el movimiento estudiantil y de represión que ocurrió en 1968, evento que se puede enlazar con la expansión que vivió el Sistema de Educación Superior (SES), ya que a partir de la década de los 70`s cuando se concentra el mayor crecimiento de la matrícula, de instituciones, de programas académicos y por ende, de la planta docente, de manera que se impulsó la creación o especialización

de carreras y posgrados, la reforma de los planes de estudio, la experimentación pedagógica y de modalidades de enseñanza abierta. (Luengo, 2003).

Un siguiente periodo, marcado por la nueva economía mundial, el TLC de México y la construcción de la democracia, es considerado como la etapa de desaceleración, consecuencia de los múltiples efectos derivados de la crisis económica iniciada en 1982 y que continuó en la llamada década perdida en América Latina (Latapí, 1998).

Para la década de los noventa, Luengo (2003) señala que el SES mexicano intentó responder a los patrones internacionales y a la dinámica de la economía, dado el proceso de globalización en el que se encontraba inmerso el país, por lo que se da un importante énfasis a la evaluación y acreditación de instituciones, planes y programas de estudios, procesos de fortalecimiento al perfil docente con base en estándares profesionales.

La estructura y organización de la Educación Superior en México en el cambio de siglo se convierte en un resultado de los cambios y las transformaciones de la segunda mitad del siglo XX, principalmente de la gran expansión del sistema educativo en este nivel; ya que a finales de los noventa y en el inicio de siglo XXI, se empieza a apostar por la educación a nivel internacional (Osorio, 2008), ejemplo de ello, es que la UNESCO en 1998 llevó a cabo la Conferencia Mundial de Educación Superior en donde señaló algunos pilares para ésta: relevancia, calidad, financiamiento y administración, y cooperación.

Para el caso de México, específicamente, en 1997 se realizaron los “Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación” por parte de la OCDE, para analizar el estado en el que se encontraba la Educación Superior, y para el 2002 publican las cinco áreas críticas en las que había

que poner atención para el diseño de sus reformas: flexibilidad, pertinencia, calidad, personal académico y recursos financieros (Corral, G. 2009).

De ahí que, es importante rescatar los aportes de Osorio (2008) ya que realiza un estudio en el cual analiza las publicaciones sobre Educación Superior en México de la Revista Perfiles Educativos, en un periodo de 10 años (de 1996 al 2006) ubicando algunos indicadores que permiten dar cuenta del estado de la transición del cambio de siglo, de los cuales, para fines del presente estudio, se rescatan los siguientes:

- a) Políticas públicas: ausencia de una visión de largo plazo.
- b) Organización y estructura: incongruencias entre el perfil tipológico de las instituciones y las funciones que realizan; diversificación incompleta de los perfiles institucionales en el conjunto del sistema y en cada entidad federativa.
- c) Procesos educativos en el nivel superior: prevalencia de modelos educativos centrados en la enseñanza. Movilidad escasa de estudiantes y académicos entre instituciones y subsistemas. Estudios de alumnos y de egresados escasos y poco comparables.
- d) Calidad y eficiencia: débil articulación entre la formación profesional y el mundo del trabajo; insuficiente vinculación con el entorno productivo social. Tasa de cobertura insuficiente y desigual en el territorio nacional. Índice bajo de eficiencia terminal y de absorción de licenciatura, y diferencias considerables entre entidades federativas.
- e) Profesión académica: reducidos cuerpos académicos consolidados e insuficientemente distribuidos en el país; carencia de políticas para la renovación del personal académico, salarios bajos y tabuladores inadecuados en las instituciones públicas; recursos muy limitados de apoyo al trabajo académico de profesores y alumnos en instituciones públicas y particulares.

Ahora bien, Tuirán (2012) afirma que a partir del nuevo milenio, la Educación Superior es “uno de los asuntos de mayor trascendencia para el presente y el futuro de México y de sus jóvenes”, siendo: la cobertura, la incorporación de la educación a distancia pública, el incremento del financiamiento, la profesión académica y su crecimiento en los Profesores de Tiempo Completo (PTC), los perfiles SIN y PROMEP, la importancia de la evaluación y acreditación de las Instituciones de Educación Superior (IES), la pertinencia de programas vinculados al mundo laboral; algunos de los elementos clave para el desarrollo de la IES en contextos actuales.

En relación con lo anterior, González (citado en Gajardo & Jiménez 2009) señala que México ha tratado de adaptarse a los efectos globales que han traído consecuencias y causado un desequilibrio en las instituciones que venían operando antes de la apertura global, lo cual ha hecho necesaria una serie de reformas encaminadas a responder las necesidades y demandas del mundo actual.

A este respecto, el Informe Nacional sobre la Educación en México de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES, 2003) señala que al tener una sociedad con mayor acceso a la educación será posible enfrentar los problemas propios de una sociedad inmersa en la comunidad internacional como el caso mexicano y afirma que: “la educación superior será la palanca impulsora del desarrollo social de la democracia, de la convivencia multicultural, y del desarrollo sustentable del país, la cual proporcionará a los mexicanos los elementos para su desarrollo integral y formará científicos, humanistas y profesionales cultos, en todas las áreas del saber, portadores de conocimientos de vanguardia y comprometidos con las necesidades del país”.

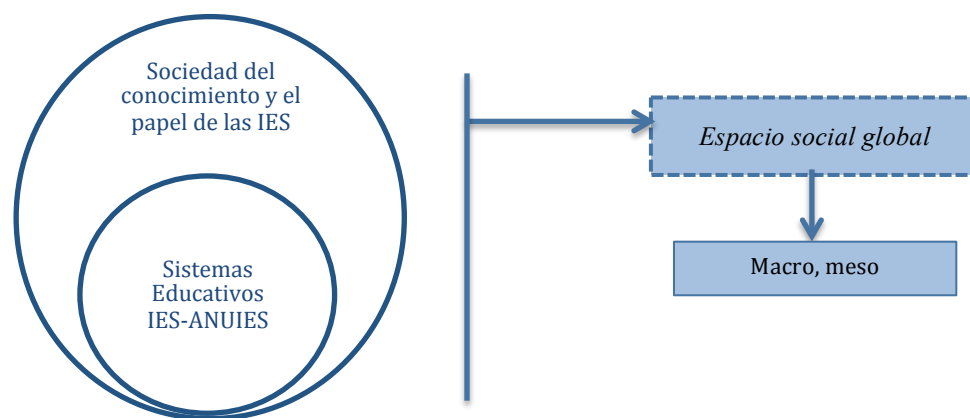
Sin duda alguna, las necesidades de un contexto definen las exigencias de los sistemas educativos, no obstante estos también responden a intereses políticos y

económicos que en el mejor de los casos buscan el desarrollo de las sociedades, y en los que no, buscan el control social.

Otro escenario que atañe de manera directa a la formación del ser humano en sociedad, es la inserción al mercado laboral a partir de la formación en las IES, ya que éstas tienen a su cargo el desarrollo de profesionales que provean insumos para el desarrollo de su entorno.

Finalmente, es interesante tomar en cuenta que “la universidad mexicana está hecha de papel; es decir, hecha en el papel de los planes y programas vistos como instrumentos que funcionan para conducir de mejor manera el camino de la universidad, sin embargo y a manera de contraste existe en la realidad una universidad de carne y hueso con una historia distinta de la que las autoridades inventan en el papel” (Porter, 2003).

Por tanto, los escenarios macro y meso en términos de <lo mundial y lo nacional> que inciden en el presente estudio, tienen que ver con el papel de la universidad en la llamada modernidad y la sociedad del conocimiento y el papel de los sistemas nacionales que marcan pautas de acción, tal es el caso de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México.



Esquema 2: Espacio social macro y meso. Fuente: elaboración propia



CAPÍTULO II

LA TEORÍA QUE RESPALDA

“De igual modo que el método, la teoría concebida de manera apropiada no debería estar separada del trabajo de investigación que la alimenta y que aquélla guía y estructura continuamente...Bourdieu querría recobrar el lado práctico de la teoría como una actividad productora de conocimiento”
(Bourdieu & Wacquant, 2012:58)

Goetz y Lecompte (1988:60) señalan que toda teoría se encuentra basada en categorías, postulados, proposiciones y generalizaciones; en este sentido, afirman que las teorías son: “conceptos creados mediante el desarrollo de un conjunto de proposiciones o generalizaciones interrelacionadas de algún modo sistemático; los conceptos, proposiciones y teorías de la ciencia se distinguen de los constructos no científicos, conceptos en que satisfacen los criterios marcados por las reglas del método científico y del razonamiento lógico y están aceptados por las comunidades científicas”.

En las ciencias sociales, las autoras señalan que se pueden distinguir tres niveles de teoría: *a) la gran teoría o los modelos teóricos*: los cuales son aquellos grandes sistemas teóricos que describen, predicen o explican categorías de fenómenos, ejemplo de ello, en sociología se pueden distinguir: el funcionalismo, la teoría del conflicto, el interaccionismo, la teoría del cambio; *b) la teoría formal o de rango intermedio*: consideradas como aquellos conjuntos de proposiciones interrelacionadas cuyo objeto es explicar una clase abstracta de comportamientos humanos, de manera que se aplican a un área de la experiencia humana abstraída de forma conceptual y toman como fundamento una base de datos empíricos explícitamente identificada; finalmente se encuentran las *c) teorías sustantivas*: las cuales se dan a partir de las proposiciones en determinados aspectos de poblaciones, escenarios o tiempos.

De lo anterior, los niveles de teoría que abarca la presente investigación es el *modelo teórico*: considerado como aquello que se encuentra “detrás de los insumos teóricos” que permiten identificar los antecedentes de cada propuesta teórica; y el *rango intermedio*: es decir, “los insumos teóricos”, los elementos teórico-conceptuales y metodológicos que guían la investigación; finalmente se generará la *teoría sustantiva* a partir del análisis particular de las prácticas sociales y las representaciones sociales del trabajo de docentes en un espacio social determinado, lo que Bachelard llamaría: “el caso particular de lo posible”; o lo que Bourdieu, con la noción de campo, nombraría: “captar la particularidad, en la generalidad, en la generalidad de la particularidad”.

1. Detrás de los insumos teóricos

Como se mencionó anteriormente, lo que hay detrás de los insumos teóricos, permite tener un panorama de referencia para comprender al insumo teórico. Es decir, se recupera al Interaccionismo Simbólico y a la Praxeología Social como aquellos “modelos teóricos” con la finalidad de comprender el antecedente de teoría formal o de rango intermedio que guía la presente investigación: las Representaciones Sociales y las Prácticas Sociales. Por ello, no debe causar extrañeza que en lo posterior no se retomen de manera explícita, ya que pueden entenderse como “antecedentes” de las teorías que sustentan a la presente investigación.

1.1 Interaccionismo simbólico

Esta teoría considera al ser humano como un ser pensante, como una unidad reflexiva o interactiva; de ahí que la socialización, los significados, los símbolos y la sociedad misma sean conceptos claves para entender la naturaleza de su propuesta.

Manis y Meltzer (1978, en Ritzer 1997) señalan que la socialización es un proceso dinámico en el que el actor da forma y adapta la información a sus propias necesidades, siendo entonces la interacción, el proceso en el cual se desarrolla y se expresa la capacidad de pensamiento, asimismo ésta determina los procesos de interpretación y resignificación.

El interaccionismo simbólico retoma ideas del pragmatismo al considerar que la realidad no existe fuera del mundo social, sino que el ser humano la crea activamente a medida que actúa dentro y hacia el mundo, asimismo recupera elementos del conductismo social, analizando la adecuación de conductas como una convivencia en el mundo social.

George Mead es considerado el fundador del interaccionismo simbólico, sin embargo es Blumer quien continúa con los estudios de Mead y acuña el término como hoy se conoce; Mead analiza el <acto> de la acción humana, en tanto atención, percepción, imaginación, razonamiento, emoción, etc. siendo los símbolos aquellos significantes y el medio de interacción y relación entre los seres humanos que llevan a cabo posibles los procesos mentales; Blumer se orientó hacia el interaccionismo psíquico, recuperando la importancia de los significados de los símbolos en el plano individual y subjetivo; asimismo este autor incluyó teorías centradas en aspectos socioculturales (estructura social, cultural, posición de estatus, rol social, costumbre, institución, representación colectiva, norma social, valores, etc.). Por lo cual, desde esta perspectiva, el significado ocurre a través del proceso de interacción, y es intención del interaccionismo simbólico analizar el modo en el que los sujetos aprenden los significados en dicho proceso. Siendo éstos (los símbolos) objetos sociales que se usan para representar, actuar, nombrar, clasificar, recordar, percibir, pensar, valorar, trascender e imaginar (Ritzer, 1997).

Por su parte, Blumer incorpora el concepto de acción conjunta, para referirse a aquellas <acciones> que crean los actores y sus acciones, pues sostiene que la sociedad humana ha de considerarse como un conjunto de personas que actúan en relación con los otros; en tal sentido, la vida de la sociedad consiste en las acciones que las personas realizan.

De tal forma que analizar la realidad social desde el interaccionismo simbólico, implica considerar que la esencia de la sociedad ha de buscarse en los actores y en la acción, por ello Blumer plantea que para comprender la situación, los investigadores han realizar un proceso interpretativo y ponerse en el lugar del actor que se estudia (Ritzer, 1997).

Finalmente, conviene señalar los principios básicos del interaccionismo simbólico (Ritzer, 1997: 261):

- A diferencia de los animales inferiores, los seres humanos están dotados de capacidad de pensamiento.
- La capacidad de pensamiento está modelada por la interacción social.
- En la interacción social, las personas aprenden los significados y los símbolos que les permiten ejercer su capacidad de pensamiento distintivamente humana.
- Los significados y los símbolos permiten a las personas actuar e interactuar de una manera distintivamente humana.
- Las personas son capaces de modificar o alterar los significados y los símbolos que usan en la acción y en la interacción sobre la base de su interpretación de la situación.
- Las personas son capaces de introducir estas modificaciones y alteraciones debido, en parte, a su capacidad para interactuar consigo mismas, lo que les permite examinar los posibles cursos de acción, y valorar sus ventajas y desventajas relativas para luego elegir uno.
- Las pautas entrelazadas de acción e interacción constituyen los grupos y las sociedades.

1.2 Praxeología social

La praxeología social, es entendida como la articulación de dos grandes corrientes teóricas el Estructuralismo y el Constructivismo, las cuales son definidas como:

“Por estructuralismo o estructuralista yo quiero decir que existen, en el mundo social mismo, y no solamente en el sistema simbólico, lenguaje, mito, etc., estructuras objetivas, independientes de la consciencia y de la voluntad de los agentes, las cuales son capaces de orientar o de impedir sus prácticas y sus representaciones. Por constructivismo quiero decir que existe una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de aquello que yo llamo habitus, y de otra parte de las estructuras sociales, y en particular de aquello que yo llamo los campos y los grupos,

especialmente de aquellos que normalmente se les denomina clases sociales”
(Bourdieu, 2000: 127).

Así, Pierre Bourdieu, plantea esta “unión” para trascender las dualidades: objeto-sujeto, intención-causa, materialidad-representación; en donde lo social se aborda desde: las estructuras objetivas entendidas como el espacio de posiciones de los agentes; y las estructuras subjetivas, entendidas como las disposiciones a nivel de percepción y apreciación que estructuran la acción del agente.

Hablar de objetivismo es recuperar los aportes teóricos de Durkheim “tratar los hechos sociales como cosas” y encontrar el sistema de relaciones que determina la conducta y las representaciones de los individuos; por otra parte, el subjetivismo considera dichas representaciones como base, afirmando que la realidad social es la suma de los innumerables actos de interpretación por medio de los cuales las personas construyen marcos significativos de interacción.

De modo que, se tienen dos formas de mirar los fenómenos sociales, por un lado se tiene al estructuralismo que busca patrones relacionales y por el otro, una visión constructivista que indaga en las percepciones basadas en el sentido común. No obstante para Bourdieu, estos dos modos de analizar los fenómenos están estrechamente relacionados, ya que las estructuras sociales y las estructuras mentales están vinculadas entre sí por una relación doble de construcción y correspondencia mutuas (Wacquant en Jiménez, 2005).

Es por ello que la visión que propone Bourdieu, invita a “reconciliar” lo objetivo y lo subjetivo, de tal manera que el universo social pueda ser comprendido a partir de estos dos modos de existencia; aquella que se constituye por la distribución de recursos materiales, y aquella en donde los agentes construyen y establecen sus esquemas mentales los cuales han de ser un patrón para las prácticas de los agentes sociales (Bourdieu & Wacquant, 2012).

Así, mirar la realidad empírica desde un sólo punto de vista, es reducirla; ya que para Bourdieu & Wacquant (2012:32) “el objetivismo no puede producir sino un sujeto sustituido y retratar a los individuos o grupos como soportes pasivos de fuerzas que mecánicamente operan según su lógica independiente” en este sentido, se plantea la necesidad de que las teorías objetivistas integren la representación que los agentes se hacen del mundo social, ya que sus prácticas sociales están relacionadas con la percepción que los agentes hacen de éste, la cual a su vez está condicionada por estructuras sociales externas y estructuras sociales-personales internas.

En este sentido, hablar de la praxeología social, implica conciliar y al mismo tiempo hacer rupturas entre lo objetivo y subjetivo, entre el empirismo y el teoricismo, entre lo cuantitativo y lo cualitativo, para Sousa (1996:170) “Bourdieu no sólo descubre lo latente de cada tema que analiza, sino que sitúa en constante dialéctica lo latente con lo manifiesto, y devela la construcción social de lo manifiesto y la importancia que tiene descubrir lo latente como forma de poner fuera de combate la función que la labor manifiesta cumple”.

Es así que Pierre Bourdieu considera al hombre desde su condición biológica, cultural y social a través de su noción de agente, quien con base en su contexto, su trayectoria, las condiciones, recursos y disposiciones ocupa lugares distintos en el campo social, espacio en el cual se involucra y se ve involucrado; por lo que conviene ubicar la importancia del agente en la construcción de espacios y realidades a partir de visiones, percepciones y representaciones que edifican no sólo la mente humana sino la misma realidad social.

2. Los insumos teóricos

2.1 Representaciones sociales

El antecedente más próximo de la noción de representaciones sociales, se encuentra en el concepto de <Representaciones Colectivas> de Emile Durkheim, las cuales concentran la forma de pensamiento que predomina en una sociedad, en donde el individuo se constituye en un ser social mediante la incorporación de ese pensamiento colectivo, formado por valores, creencias y normas, es decir, la persona se conforma por lo individual (lo que lo constituye como ser único y distinto) y lo social (todos aquellos conocimientos que han sido acumulados colectivamente). De lo anterior, “las representaciones colectivas son las creencias dominantes en una determinada sociedad que se incorpora en cada uno de los individuos” (Piña, 2004:26).

En lo posterior, han sido diversos los autores que estudian las formas y modos de representar pensamientos, ideas, creencias, percepciones. Tal es el caso de los argumentos teóricos desde la sociología con autores como Alfred Schütz, Peter Berger, Thomas Luckmann, Cornelius Castoriadis y Pierre Bourdieu, principalmente; todos haciendo énfasis en la importancia de la construcción de realidades en la vida cotidiana, vinculando lo social y lo individual a partir de la relación con los otros.

Por otra parte, desde la psicología, particularmente desde la psicología social, la teoría de las representaciones sociales fue desarrollada por Serge Moscovici en 1961, en la publicación del libro *“Psicoanálisis su imagen y su público”*; y a partir de sus postulados, han sido diversos autores los que las retoman bajo diferentes matices; tal es el caso de Denise Jodelet, la principal seguidora y colega de

Moscovici; Jean Claude Abric; Doise, Robert Farr; María Auxiliadora Banchs; entre otros.

Las Representaciones Sociales desde la psicología social

Como se mencionaba, es Moscovici uno de los mayores representantes de las RS, quien retoma el concepto de representaciones colectivas de E. Durkheim y lo inserta en el escenario de la sociedad moderna, en donde, a diferencia de las representaciones colectivas de Durkheim, las cuales ocurren de manera *colectiva* o común en un grupo social y permiten al hombre vivir en sociedad; las representaciones sociales de Moscovici ocurren en espacios sociales determinados por contextos socioeconómicos, teniendo como principio diferenciador al conocimiento científico como insumo que nutre al conocimiento del sentido común; siendo en ambos casos, formas en las que están incorporados modos de ver, sentir y actuar para relacionarse con los demás.

“Las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de esas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado” (Moscovici, 1979, en Mireles, 2012).

No obstante, para Denis Jodelet, las RS no se limitan a la popularización del conocimiento científico sino que también son los prejuicios y las ideologías, elementos que intervienen en la manera de interpretar y actuar en los escenarios, asimismo señala que la noción de RS es un punto de intersección entre lo psicológico y lo social:

“En tanto que fenómenos, las representaciones sociales, se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar los que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos

algo que ver, teorías que permiten establecer hechos sobre ellos, y a menudo, cuando se les comprenden dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto” (Jodelet, en Moscovici, 1985:472).

Lo anterior, señala la autora, es en síntesis una manera de interpretar la realidad cotidiana, una forma de conocimiento social, en donde interviene un contexto concreto, formas de comunicación como marcos de aprehensión que proporcionan bagajes culturales, a través de códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas (Jodelet, en Moscovici, 1985).

Uno de los aspectos más interesantes que plantea Jodelet, es la transición del conocimiento del sentido común al conocimiento práctico; el primero (el sentido común) constituido a partir de las experiencias, informaciones, conocimientos, modelos de pensamiento que se reciben y transmiten a través de la tradición, la educación y la comunicación social; el segundo (el conocimiento práctico) como aquella vía que permite comprender y explicar los hechos e ideas que existen en la vida cotidiana.

De modo que la representación social, de acuerdo con Jodelet, se define por un *contenido*: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc.; el cual se relaciona con un *objeto*: un trabajo a realizar, un acontecimiento económico, un personaje, etc.; siendo así las RS dependientes del contexto en donde se inserta el sujeto.

Ahora bien, las RS desempeñan un papel importante en las prácticas sociales, ya que de acuerdo con Abric (2001) éstas responden a las siguientes funciones:

- Del saber: permiten entender y explicar la realidad, la cual admite a los actores adquirir conocimientos que faciliten la comunicación social.

- Identitarias: sitúan a los sujetos en el campo social y les permiten elaborar una identidad social y personal compatible con los sistemas de normas y valores social e históricamente determinados.
- De orientación: conducen los comportamientos y las prácticas resultantes de un sistema de anticipaciones y expectativas y de una condición prescriptiva de comportamientos y prácticas obligadas.
- Funciones justificadoras: permiten justificar *a posteriori* las posturas y los comportamientos.

Por tanto, las RS permiten acercarse al sentido común que se produce al interior de la vida cotidiana, es decir, acercarse a lo que el actor construye y al mismo tiempo es construido en su contexto. De acuerdo con Mireles (2012) el estudio de las representaciones sociales hace posible identificar los procesos de producción de significados, y la aprehensión del carácter social, histórico y subjetivo de la realidad social que mira el actor.

Sentido común

Para González de Luna (2004) el sentido común, puede verse como el punto de partida para cualquier construcción ulterior al conocimiento, pero también como el punto culminante al que ha llegado el conocimiento a través de los procesos de socialización que se configuran en el conocimiento común presente.

En este orden de ideas, puede entenderse que el sentido común se encuentra presente en la vida del ser humano a partir de dos vertientes: como una facultad propia, es decir, como la capacidad de percibir, razonar y actuar en relación con los otros; y como aquel conocimiento colectivizado a partir de las creencias capaces de guiarlos en sus percepciones, sus razonamientos y acciones en el curso normal de la vida.

Piña Osorio (2004) señala que el conocimiento del sentido común ha sido subestimado por las ciencias sociales, ya que se considera un pensamiento ingenuo, poco racional y uno de los principales obstáculos que impiden aprehender la realidad social de manera científica, pues se asume que sus diversas expresiones se apartan del rigor de los conceptos construidos por los expertos de las ciencias sociales; sin embargo, el sentido común y sus diversas manifestaciones han sido poco cultivados por los estudiosos de las ciencias sociales, pues a partir de él puede comprenderse el sentido que adquieren las prácticas de los seres humanos; además, el conocimiento de sentido común de la sociedad contemporánea se nutre del conocimiento científico.

Alfred Schütz (1974), elaboró un planteamiento teórico, cuyo objetivo central fue la comprensión del mundo del sentido común, o también llamado mundo de la vida cotidiana; afirma que el mundo del sentido común es la escena de acción social en el cual los hombres entran en mutua relación para entenderse con los demás, y de manera individual cada ser humano se sitúa en la vida de una manera específica, es decir, en una *situación biográfica*; por ello, la realidad del sentido común se da en formas culturales e históricas y sobre todo de experiencia, así la situación biográfica se caracteriza porque el hombre dispone de un *acervo de conocimientos a mano*, integrado por tipificaciones del mundo del sentido común.

De tal manera que uno de sus supuestos esenciales es que la realidad se compone de acciones humanas y, en este sentido, se rescata el lado subjetivo de dichas acciones. Para el autor, los hechos simples no existen, cualquier construcción del sentido común es un proceso complejo que implica una serie de abstracciones e interpretaciones que encierran estructuras de sentido y significado.

Por su parte, Pierre Bourdieu (1999) plantea que *el mundo del sentido común*, es el único lugar en donde pueden encontrarse ámbitos de entendimiento; es un fondo de evidencias compartidas por todos los que garantizan un consenso

primordial sobre el sentido del mundo, un conjunto de lugares comunes, que posibilitan la confrontación, el diálogo, la competencia e incluso el conflicto, y entre los cuales se llevan a cabo los principios de clasificación que estructuran la percepción del mundo.

Para Schütz, Bourdieu, Berger y Luckmann, las construcciones del sentido común son más que manifestaciones observables, ya que los seres humanos preseleccionan y preinterpretan el mundo mediante construcciones de sentido común acerca de la realidad cotidiana, en donde éste encierra innumerables interpretaciones; lo cual, en conjunto, determina su conducta y orienta su acción.

Vida Cotidiana

Entendiendo al hombre como un ser biológico, social y cultural, la vida cotidiana cobra sentido en diversas dimensiones; para Emma León (1999) la necesidad de comer, vestirse, dormir, o de tener una vivienda segura, está conformada en el patrón de relaciones de significado (cultura culinaria, patrones de vestido, diseño de viviendas, objetos, configuraciones familiares, establecimiento de roles, etc.), lo cual comprende pasar de lo natural y biológico a lo social y cultural.

El ser humano existe en *vida cotidiana* permanente al establecer formas y modos de vivir y sobrevivir. A este respecto, la autora recupera a Luckács para referir a las visiones de la realidad a partir de las formas de apropiación del mundo en relación con el desarrollo histórico, pues éstas, “son un producto del ser social, de las necesidades de él, de la adaptación del hombre a su entorno, del crecimiento de sus capacidades de interacción con la necesidad de estar a la altura de tareas nuevas cada vez” (Luckács, 190:22 en León, 1999).

En este sentido, el hombre despliega su acción inserto en el mundo de la vida cotidiana, que es a su vez un mundo cultural subjetivo, esto equivale a decir que todo ser humano vive en relación directa con sus semejantes, en un mundo provisto de sentidos y significados (Schutz en Piña, 2003).

En relación con lo anterior, Berger y Luckman (2006) afirman que la vida cotidiana, se presenta como una realidad interpretada por los hombres con un significado *subjetivo* del mundo, en donde se originan pensamientos y acciones. Asimismo plantean que la realidad de la vida cotidiana: se organiza alrededor del “aquí” y el “ahora”, sin embargo, ésta no se agota por las presencias inmediatas sino que abarca también fenómenos espaciales y temporales; se manifiesta en un mundo intersubjetivo, pues ésta no existe si no ocurre la relación e interacción con los otros, ocurriendo así una correspondencia continua entre “*mis* significados y *sus* significados” en un mundo en el que se comparte un sentido común.

Dentro de los diferentes espacios y actividades de la vida cotidiana se encuentran las creencias, las teorías implícitas, los significados compartidos, los imaginarios y las representaciones sociales; de tal forma que la vida cotidiana está llena de significados y símbolos, ya que las actividades del ser humano están condicionadas por las ideas que prevalecen en un determinado escenario y que sus integrantes aceptan, en este sentido, el integrante es quien está *integrado* en un grupo o una comunidad, y al mismo tiempo es quien ha incorporado la cultura particular por medio de la vida cotidiana (Piña, 1998; 2004).

Es por ello que, la cotidianidad incluye espacios y circunstancias en donde coexiste el ser humano, pues abarca desde la prolongación de patrones y estilos de vida que caracterizan etapas históricas, hasta interacciones siempre cambiantes entre individuos y colectivos que conviven durante tiempos variados, lo cual representa un área de estudio para comprender toda la complejidad de las posibilidades y limitaciones de las trayectorias humanas que han hecho al mundo, así como sus representaciones sociales y culturales (León, 1999).

Por tanto, no hay sociedad sin vida cotidiana, ya que la vida de las personas ocurre en espacios particulares, con sus prácticas y las formas de apropiación de saberes, creencias, instrumentos y escenarios que dan cuenta de las formas de vida de una determinada sociedad.

2.2 Las prácticas sociales bourdianas

Pierre Bourdieu, ha sido uno de los autores que ha revolucionado la forma de analizar los fenómenos sociales, ya que su visión abarca el lado materialista de Durkheim, la visión comprensiva de Weber y la crítica social de Marx; aunque cabe señalar que de acuerdo con Wacquant (en Jiménez, 2005) el pensamiento de Bourdieu es *genuinamente sintético* en tanto que aborda simultáneamente fronteras disciplinarias, teóricas y metodológicas (algunas consideradas incompatibles entre sí); teóricas como: Marx y Mauss; Durkheim y Weber; filosóficas: Cassirer, Bachelard y Wittgenstein; fenomenológicas: Merleau-Ponty y Schutz; de lenguaje: Saussure, Chomsky y Austin.

De ahí que toda su obra comprende una postura que rompe con la dualidad del objetivismo-subjetivismo, del teoricismo y el empirismo, del positivismo y la hermenéutica; dotando así un campo de reflexión a la ciencia social a partir del análisis de sus conceptos clave: campo, capital y habitus; conceptos que están estrechamente relacionados y cada uno alcanza su potencial analítico sólo en unión con los demás.

Sería prácticamente objeto de estudio de otro trabajo de investigación plasmar la obra completa del autor; no obstante se pretende ofrecer una breve descripción de su perspectiva analítica, señalando los elementos más importantes que rigen su aporte al estudio de las prácticas sociales.

Para Bourdieu “la sociedad no consiste en individuos; ella expresa la suma de las conexiones y relaciones en que los individuos se encuentran” (Bourdieu & Wacquant, 2012:41) por lo que, para su estudio, el autor reemplaza la noción de sociedad, por la de espacio social e involucra los conceptos ya mencionados: habitus, campo y capital; los cuales permiten analizar y comprender lo que sucede al interior de los espacios socialmente estructurados, en donde los agentes se posicionan dependiendo de “las fichas” con las que cuentan, éstas entendidas

como lo que entra en juego al momento de posicionarse en el campo, es decir, el espacio de conflicto y competencia, haciendo valer los capitales poseídos; ya sean los referentes al reconocimiento de los demás agentes (simbólico), a las relaciones con éstos (social) a los consumos culturales y grados académicos (cultural) o a los bienes poseídos (económico).

De ahí que Bourdieu plantea el estudio de las prácticas sociales a partir de dos modos de existencia en lo social: las estructuras sociales externas y las estructuras sociales internas; en donde las primeras refieren a “lo social hecho cosas o la historia objetivada en cosas”, es decir, aquellas condiciones objetivas que determinan una posición en el espacio social a partir de principios de diferenciación basados en los bienes acumulados que se producen, distribuyen, consumen, se invierten y también se pierden (capitales); y las segundas, entendidas como aquellas estructuras internalizadas, “lo social hecho cuerpo o la historia encarnada en los cuerpos” en donde entran en juego el conjunto de relaciones históricas incorporadas en los agentes sociales, es decir aquellos esquemas generadores de percepciones y apreciaciones de las propias prácticas y de los demás (habitus).

A este respecto conviene señalar que para Bourdieu (1989:19 en Jiménez, 2005): “el análisis de las estructuras objetivas –aquellas de los distintos campos- es inseparable el análisis de la génesis dentro de los individuos biológicos o las estructuras mentales que son en parte, producto de la internalización de esas mismas estructuras desde el análisis de la génesis de esas estructuras”.

A partir de la fórmula: $Campo + [(Habitus) + (Capital)] = Práctica\ social$, que propone el autor en su obra “La distinción” (2012:115) se hace referencia a la importancia de relacionar los conceptos y no usarlos de forma aislada; para ello, siguiendo a Bourdieu (2011) esta fórmula aunque puede parecer abstracta, en realidad anuncia una lectura adecuada de la relación entre las *posiciones sociales*, las *disposiciones* y las *tomas de posición*; Cerón (2010) propone que la fórmula

reconvertida advierte que: a cada *posición* ocupada en el campo, le corresponde una *disposición* frente a los *dispositivos* en condiciones específicas, lo cual conlleva a *tomas de posición* de los agentes en el espacio social.

| | | | | | | | | |
|-----------------|---|---|----------------------|---|----------------------|---|---|--------------------------|
| <i>campo</i> | + | [| <i>(habitus)</i> | + | <i>(capital)</i> |] | = | <i>práctica social</i> |
| <i>posición</i> | + | [| <i>(disposición)</i> | + | <i>(dispositivo)</i> |] | = | <i>tomas de posición</i> |

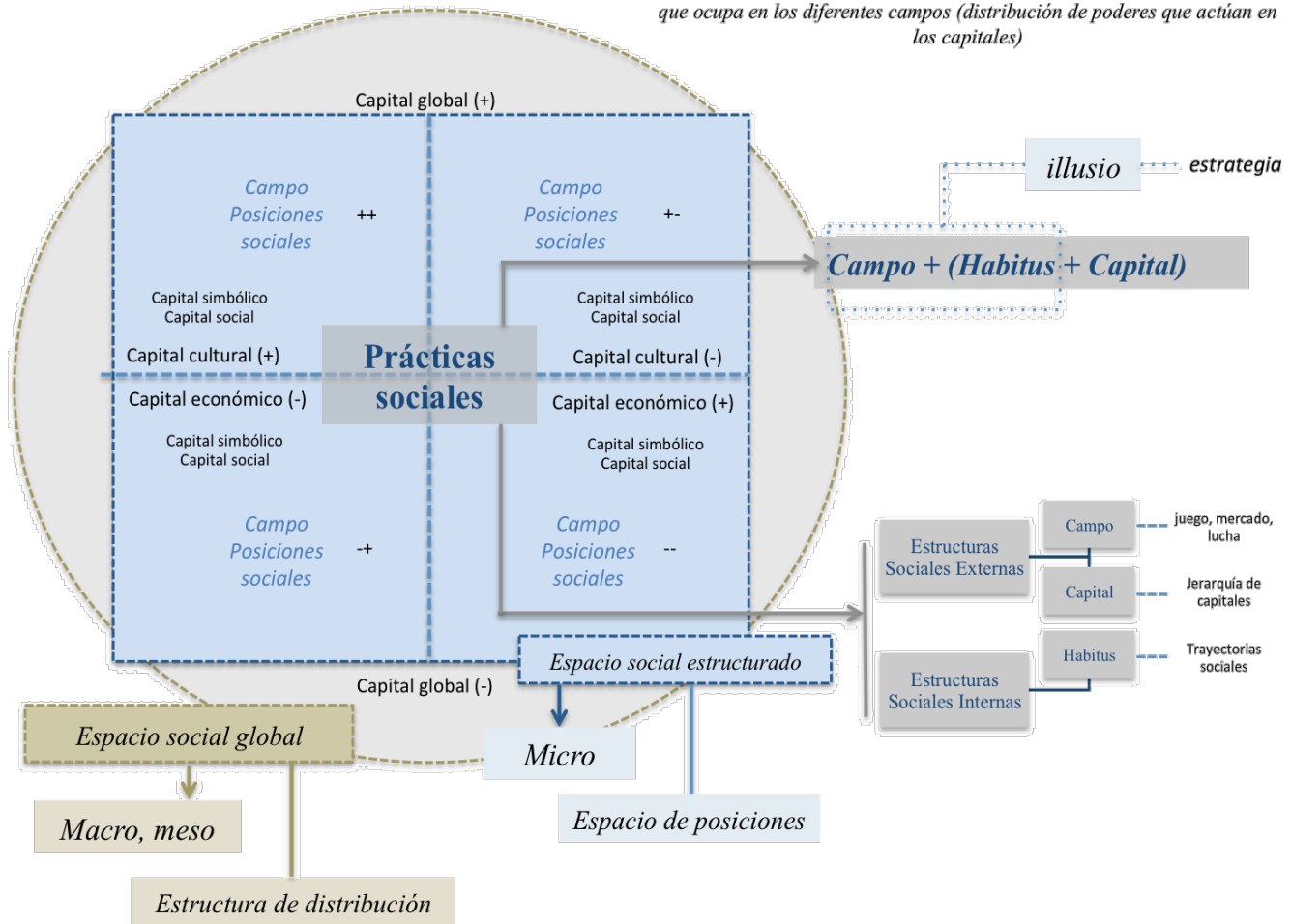
Para llevar a cabo lo anterior, es indispensable construir el espacio social en el que se insertan las prácticas, definir el capital que está en juego, los intereses propios de los campos, los elementos que constituyen el objeto de lucha y la distribución desigual de capital, rescatar el *habitus* (los principios de generación y estructuración) definiendo la trayectoria social y modal del agente; de tal manera que permita observar las posiciones relativas y las relaciones entre posiciones.

Así, el espacio social es construido a partir de la forma en que los agentes o grupos son distribuidos en él, en función de su posición según los principios de diferenciación y de acuerdo al volumen global de capital que poseen en sus diferentes especies, es decir, según el peso relativo a los diferentes tipos de capital. Ahora bien, las tomas de posición también están condicionadas por el espacio de las disposiciones, de manera que a cada clase de posiciones, el *habitus* (que es el producto de condicionamientos sociales asociados a una determinada condición) hace corresponder un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, unidos entre sí por características intrínsecas y relacionadas a una posesión, en un estilo de vida, bienes y prácticas (Bourdieu, 2011).

Como puede observarse en el esquema aparece a continuación; el espacio social global que comprende la estructura de las distribuciones, se encuentra estructurado a partir de espacios de posiciones en diferentes campos; espacio que a su vez está condicionado por principios de diferenciación que se entrecruzan, en este caso; el capital cultural y el capital económico, lo que plantea divisiones en un sentido vertical y en un sentido horizontal, la primera contempla aquellos agentes

con grandes volúmenes de capital contra los que carecen de ambos; la segunda ocurre con aquellos agentes que poseen un elevado capital económico pero pocos bienes culturales, y enseguida aquellos cuyo capital es principalmente cultural y en menor medida económico.

La posición social de un agente en el espacio social se define por la posición que ocupa en los diferentes campos (distribución de poderes que actúan en los capitales)



Esquema 3: Las prácticas sociales desde la noción de P. Bourdieu. Fuente: elaboración propia

Sucede que los agentes tratan constantemente de mantener o mejorar su posición a partir de estrategias de reconversión entre las distintas especies de capital y mecanismos institucionales tales como el sistema escolar, el mercado laboral, la familia; ocurriendo así cierta movilidad dada por los *desplazamientos verticales* tanto de manera ascendente o descendente dados en el mismo sector; o bien

desplazamientos transversales que ocurren del paso de un campo a otro distinto ya sea de manera transversal o bien en planos diferentes.

Bourdieu (2012) afirma que los desplazamientos verticales son más frecuentes, pues suponen sólo una modificación del volumen de la especie de capital ya dominante en la estructura patrimonial; a diferencia de los transversales que implican una reconversión de una especie de capital en otra especie diferente y por tanto una transformación de la estructura patrimonial que es la condición de salvaguarda del volumen global de capital y del mantenimiento de la posición en la dimensión vertical del espacio social.

Es así que construir el espacio social permite organizar las prácticas y las representaciones de los agentes a partir de clases teóricas, aunque como lo menciona el autor, al construir sistemas de clasificación se corre el riesgo de realizar grupos ficticios que no existen sino en el papel, tal es el caso de las *clases reales, los grupos reales*, contruidos como tales en la realidad y no descubriendo las relaciones que ocurren al interior, a partir del campo, el capital y el habitus.

De tal manera que los aportes de Bourdieu, invitan a analizar que la causa de los fenómenos sociales ha de encontrarse no en la conciencia de los seres humanos, sino en el sistema de relaciones en los cuales se encuentran insertos.

Espacio social

La noción de espacio social que propone Bourdieu, permite superar concepciones positivistas de la sociedad, ya que considera que éste es un espacio de distribución y de coexistencia de posiciones en la estructura de distribución de capital, en donde se ponen de manifiesto los significados, estando estrechamente relacionados con las estructuras estructurantes (habitus); de esta forma, el espacio social es también la estructura de las distribuciones y el fundamento de las tomas de posición y de las relaciones de proximidad o de alejamiento.

Asimismo Bourdieu (1997) manifiesta que el espacio social se constituye a partir de la distribución de los agentes o grupos que ocurre en función de su posición, por ello, los agentes tienen tantas más cosas en común cuando más próximos están en ambas dimensiones y tantas menos cuanto más alejados; al respecto señala:

“El espacio de las posiciones sociales se retraduce en un espacio de tomas de posición a través del espacio de las disposiciones... a cada posición corresponde una clase de habitus producidos por los condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente” (Bourdieu, 1997:19).

De modo que para elaborar el espacio social, basta tomar en cuenta las diferentes especies de capital cuya distribución determina su estructura; y se organiza considerando tres dimensiones fundamentales: la primera, los agentes se distribuyen según el volumen global de capital que poseen, mezclando todas las especies de capital; la segunda, según la estructura de este capital, es decir, según el peso relativo del capital económico y del capital cultural en el conjunto de su patrimonio; la tercera, según la evolución en el tiempo del volumen y de la estructura de su capital (Bourdieu, 1997).

Finalmente, para el autor, el espacio social es un sistema de posiciones sociales que se definen las unas en relación con las otras, en donde el <valor> de una posición se mide por la distancia social que la separa de otras posiciones inferiores o superiores, lo cual equivale a decir que el espacio social es, un sistema de diferencias sociales jerarquizadas en función de un sistema de legitimidades socialmente establecidas y reconocidas en un momento determinado (Jiménez, 2005).

Campo

Gilberto Giménez, (en Jiménez, 2005) aludiendo Bourdieu afirma que en las sociedades modernas caracterizadas por un alto grado de diferenciación y complejidad, el espacio social se torna multidimensional y se presenta como un

conjunto de campos relativamente autónomos, aunque articulados entre sí, tal es el caso del campo económico, el campo político, el campo religioso, el campo intelectual, etc. de ahí que para Bourdieu, un campo, es una esfera de la vida social que se ha ido autonomizando progresivamente a través de la historia en torno a cierto tipo de relaciones sociales, de intereses y de recursos propios, diferentes a los de otros campos.

Por ello, puede entenderse que el campo refiere a una multitud de microcosmos del mundo social; los campos son considerados como partes del espacio social, las cuales son libres de establecer sus propias reglas; a cada campo le corresponde un punto de vista fundamental sobre el mundo que crea su objeto propio y encuentra en sí mismo el principio de comprensión y de explicación conveniente para ese objeto (Chevallier & Chauviré, 2011).

Los campos representan los espacios estructurados de posiciones, aunque no con estructuras fijas; ya que la estructura de un campo es el producto de la historia de ese campo, de sus posiciones constitutivas y de las disposiciones que ellas favorecen (Bourdieu, 1999).

“en términos analíticos, un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones, estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, para su distribución de especies de poder (capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)” (Bourdieu & Wacquant, 2012:134).

Ahora bien, conviene ubicar que “los límites del campo están en donde cesan los efectos del campo, y sólo estudiando los universos se puede sopesar hasta qué punto están constituidos, dónde terminan, quién esta adentro y quien no, y si no conforman un campo” (Bourdieu & Wuacquant, 2012: 138).

Para llevar a cabo su análisis es necesario considerar tres momentos conectados entre sí constantemente: la posición del campo frente al campo del poder (ubicar la clase dominada y dominante); trazar un mapa de la estructura objetiva de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes o instituciones que compiten; y analizar el habitus de los agentes, es decir, sus sistemas de disposiciones que han adquirido al internalizar un determinado tipo de condición social y económica (Bourdieu & Wacquant, 2012).

Es importante destacar las propiedades de los campos que, de acuerdo con el autor son: a) las determinaciones externas que pesan sobre los agentes situados en un determinado campo nunca se aplican a ellos directamente, sino que sólo los afectan a través de la mediación específica de las formas y fuerzas específicas del campo; b) todo espectro de homologías (un parecido dentro de la diferencia) estructurantes y funcionales, y la estructura del espacio social tienen cada uno sus dominantes y sus dominados, sus luchas, sus mecanismos de reproducción, pero cada una de estas características toma una forma específica en cada campo; c) los campos son sistemas de relaciones independientes de las poblaciones a las que éstas relaciones definen, “este o aquel intelectual o artista existen como tal sólo porque existe un campo intelectual o artístico” (Bourdieu & Wacquant, 2012).

Por ello, el campo ha de ser uno de los primeros elementos a considerar al momento de investigar y sobre todo se debe de conocer tanto las formas de capital específico que entran en juego, como la *lógica* específica del campo.

Campo como juego

Una de las analogías que más utiliza Pierre Bourdieu para referirse a lo que ocurre al interior de los campos es el *juego (enjeux)*, en donde los agentes son *jugadores* compitiendo entre sí y utilizando diversas estrategias según su dotación de fichas y su capacidad de apuesta (*capital*); se interesan en el juego porque consideran que *vale la pena ganar*; la admisión de los agentes al campo ocurre sobre la base

de criterios establecidos por éste; impone una visión, una división del mundo de quienes participan y están interesados en el juego y en sus desafíos.

“Lo que está en juego como producto de la competencia entre jugadores... una inversión en el juego, la Illusio: los jugadores son admitidos en el juego, se oponen unos a otros, algunas veces con ferocidad, sólo en la medida en que coinciden en su creencia en el juego y en lo que se juega, a lo que atribuyen un reconocimiento fuera de todo cuestionamiento, los jugadores acuerdan, por el mero hecho de jugar y no por medio de un “contrato”, que el juego merece ser jugado, que vale la pena jugarlo; la jerarquía de las diferentes especies de capital varía en los distintos campos, en otras palabras, hay cartas que son válidas, eficaces en un campo, pero su valor relativo como cartas de triunfo es determinado por cada campo e incluso por los sucesivos estados del mismo campo” (Bourdieu & Wacquant, 2012:136).

Campo de luchas

Derivado de lo anterior, el campo de juego, se convierte así en un campo de luchas, ya que los agentes buscan salvaguardar o mejorar su posición en el campo de acuerdo con las regularidades y reglas constitutivas (de cada campo) y sus distintos grados de fuerza, los agentes lucharán por apropiarse de los productos específicos y de las diversas posibilidades de éxito (Bourdieu & Wacquant, 2012).

“Cada campo preescribe su valores particulares y posee sus propios principios reguladores, estos principios delimitan un espacio socialmente estructurado en el que los agentes luchan, según la posición que ocupan en ese espacio, ya sea para cambiar o para preservar sus fronteras y su forma; un campo es un sistema modelizado de fuerzas objetivas, una configuración relacional dotada de una gravedad específica que se impone sobre todos los objetos y agentes que se hallan en él” (Bourdieu & Wacquant, 2012:42).

Campo como mercado

El campo puede también funcionar como un mercado, en el sentido de pensar a los productores, a los consumidores, a las ofertas y demandas de bienes simbólicos; así, existen mercados para capitales específicos, en el cual los agentes piensan y en función de los cuales actúan por y para sus propios recursos en las diferentes variantes de capital.

Al igual que la visión del campo como juego y campo como lucha, en esta perspectiva también los productores y consumidores compiten para satisfacer intereses particulares de cada campo.

Capital

Para Pierre Bourdieu, el capital implica cualquier recurso efectivo que pueda entrar en juego, susceptible de producir efectos en la competencia social en los distintos campos en donde se posiciona el agente.

“El capital es un trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o “incorporada”. Cuando agentes individuales y grupos se apropian de capital privada o exclusivamente posibilitan también... la apropiación de energía social en forma de trabajo vivo o de trabajo cosificado... el capital es una fuerza inherente a las estructuras objetivas y subjetivas; pero es al mismo tiempo...es un principio fundamental de las regularidades internas del mundo social...hace que los juegos de intercambio de la vida social, en especial de la vida económica, no discurren como simple juegos de azar” (Bourdieu, 2001:131).

Ahora bien, el capital opera al interior del espacio social estructurado, pues es justo él, uno de los principios de *estructuración y diferenciación*, así como de movilidad entre los diferentes campos; de tal manera que al hablar de estructura y funcionamiento del mundo social forzosamente se estará haciendo alusión al concepto de capital en todas sus manifestaciones.

La idea de capital que plantea Pierre Bourdieu es distinta de la que propone Marx, ya que hablar del capital desde la teoría económica es reducir la noción a un simple intercambio de mercancías y dejar de lado las demás formas de intercambio social no económico, de ahí que la noción de capital de Bourdieu no se constriñe únicamente a lo económico, sino que se amplía y abarca a todos esos recursos que pueden ser acumulados, distribuidos, consumidos, movilizados, invertidos, reconvertidos e incluso perdidos en los campos sociales; tal es el caso de lo cultural, lo social, lo económico y lo simbólico; ahora bien, es importante ser cuidadosos ya que la noción de capital en el sentido bourdiano está condicionada a los capitales como recursos *efectivos, usables y movilizables* en el mercado, en el juego del espacio social.

Capital Económico

Referente al conjunto de bienes poseídos, al ingreso económico, posesiones y propiedades, lo cual representa una fuerte relación con la oferta y la demanda, ya que su existencia está condicionada por aspectos de consumo. “Es directamente e inmediatamente convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad” (Bourdieu, 2001:135).

Capital Cultural

Está relacionado a la posesión de conocimientos, ciencia, arte; existen bajo tres formas o estados: en estado interiorizado o incorporado, en forma de disposiciones duraderas del organismo; en estado objetivado, en forma de bienes culturales, (cuadros, libros diccionarios) que son resultado y muestra de disputas intelectuales; y finalmente en estado institucionalizado en forma objetivada a través de títulos académicos.

- a) *Incorporado o interiorizado*: hace alusión a un determinado tipo de conocimientos, ideas, valores, habilidades; es parte integrante del ser, se acaba cuando muere su portador y no puede transmitirse de manera inmediata por donación o compraventa; es *habitus*. “La incorporación del

capital cultural se realiza a partir de la herencia social y en muchas ocasiones pasa inadvertida; suele considerarse también como capital simbólico, ya que se desconoce su verdadera naturaleza como capital y se le reconoce la competencia o autoridad legítima” (Bourdieu, 2012: 143).

- b) *Objetivado*: tiene que ver con posesiones materiales, como libros, pinturas, instrumentos musicales, etc., éstos sí pueden ser transferibles y se relacionan con el capital cultural incorporado, con el capital económico y el capital simbólico.

- c) *Institucionalizado*: se refiere a los títulos y grados académicos, es una forma específica de objetivar y legitimar el capital cultural incorporado; de tal manera que a través de títulos académicos confiere reconocimiento institucional al capital cultural poseído, relacionado, de igual forma con el capital económico y el simbólico.

Capital Social

Es la red de relaciones que establece el agente con diferentes esferas, grupos y estatus sociales; las cuales puede proporcionar beneficios materiales o simbólicos; de acuerdo con Gutiérrez (2002) los efectos de este capital son particularmente visibles en aquellos casos en donde se obtiene un beneficio de un grupo particular (familia, compañeros de escuela de élite, nobleza, club selecto, etc.) ya que el volumen del capital social del agente, dependerá a su vez, del volumen del capital global (económico, cultural o simbólico) del grupo al que pertenezca.

“Está constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimientos y reconocimientos mutuos, son recursos basados en la pertenencia a un grupo. El capital social, solo puede existir sobre la base de relaciones de intercambio materiales y/o simbólicos y contribuyendo además a su mantenimiento. Pueden ser institucionalizadas y garantizadas socialmente mediante la adopción de un nombre común que indique la pertenencia a una familia, una clase, un clan o incluso a un colegio, un partido ya mediante un nutrido

elenco de actos de institucionalización que caracterizan a quienes los soportan al mismo tiempo que informan sobre la existencia de una conexión de capital social” (Bourdieu, 2012: 148).

Capital simbólico

Es el reconocimiento por parte de terceros de la legitimidad de la posición de quien lo posee, “el capital simbólico asegura formas de dominación que implican la dependencia con respecto a quienes él permite dominar: él no existe, en efecto, sino en y por la estima, el reconocimiento, la creencia, el crédito, la confianza de los otros, y sólo puede perpetuar mientras se logre obtener la creencia en su existencia” (Bourdieu, 1999:200 citado en Chevallier & Chauviré, 2011).

Son propiedades que suelen llamarse autoridad, prestigio, reputación, crédito, fama, notoriedad, honorabilidad, talento, don, gusto, inteligencia, etc. Según Bourdieu, el capital simbólico así entendido no es más que el capital económico o cultural en cuanto conocido y reconocido (Giménez en Jiménez, 2005).

Habitus

Este concepto es central en la toda la obra de Bourdieu y tiene un gran peso explicativo, pues es el principio generador de las prácticas y significados; puede entenderse como aquellos esquemas durables de visión y división del mundo. Para Bourdieu, no se puede prescindir de esta noción ya que sólo ella permite tomar en cuenta y explicar los gustos, las preferencias, las elecciones.

“Sistemas perdurables y trasladables de esquemas de percepción, apreciación y acción que resultan de la institución de lo social en el cuerpo (o en los individuos biológicos) y los campos, es decir, los sistemas de relaciones objetivas que son producto de la institución de lo social en las cosas o en mecanismos que tienen prácticamente la realidad de objetos físicos; y por supuesto de todo lo que nace de ésta relación, esto es, prácticas y representaciones sociales o campos, en la medida en que se presentan como realidades percibidas y apreciadas” (Bourdieu & Wacquant, 2012:167).

Así, el habitus se considera como un sistema de disposiciones durables y transportables mediante las cuales se percibe, se juzga y se actúa en el mundo; para el autor, son también aquellos esquemas que se adquieren a partir de condiciones y condicionantes sociales específicas, lo cual implica que dichos sistemas de disposiciones sean maleables, es decir, que se adecuan en el medio social, pero con límites impuestos por las diversas trayectorias, sobre todo en el plano familiar.

El habitus es una *estructura estructurante*, en tanto un esquema generador y organizador de las prácticas sociales, como de las percepciones y apreciaciones de las propias prácticas y de las prácticas de los demás agentes, por ello el habitus involucra a la historicidad del agente, así lo individual, lo subjetivo, lo personal es *social*, producto de la misma historia colectiva que se deposita en los cuerpos y en las cosas (Bourdieu; 2010). Los agentes sociales son producto de la historia, de la historia de un campo social en su conjunto y de la experiencia acumulada por un trayecto dentro de un subcampo específico (Bourdieu & Wacquant, 2012).

El habitus se crea a partir de las condiciones sociales, se genera en la práctica; surge de la historia y hace historia; sitúa al agente ante múltiples posibilidades de pensamiento y acción, las cuales están edificadas en su trayectoria social y a la vez acotadas por la posición ocupada en el espacio social.

Se adquiere mediante el cuerpo y se incorpora mediante la experiencia, más allá de la consciencia, se interioriza en los esquemas cognitivos, perceptivos y apreciativos, de tal forma que se convierten en parte integrante las características intrínsecas y relacionales de una posición y un estilo de vida en un grupo social determinado.

Giménez (1997) ofrece una manera interesante de sintetizar el habitus a partir de cuatro dimensiones:

- Ethos: creencias morales generadoras de prácticas
- Hexis: disposiciones corporales marcadas por la educación recibida
- Eidos: sistema de esquemas lógicos o estructuras cognitivas
- Aisthesis: el gusto, la disposición estética.

De tal manera que el concepto de habitus como estructura estructurada y estructurante permite articular lo individual y lo social; y al ser un sistema de disposiciones hace referencia a un conjunto de esquemas de pensamientos, ideas, creencias que resultan de la posición social que ocupa el agente en conjunto con otros agentes; aunque las disposiciones no son deterministas ni determinantes, se manifiestan mediante prácticas según su situación.

Menciona Pierre Bourdieu (1999) que la disposición es exposición y esto ocurre porque el cuerpo *está expuesto* en el juego, en el peligro, en la emoción, en la vulneración, etc. por ello, el agente se encuentra en condiciones de adquirir ciertas disposiciones que figuran como apertura al mundo, a las estructuras del mundo social.

Existen cuatro disposiciones bajo las cuales el agente actúa y mira al mundo: las disposiciones heréticas, las atarácicas, las lúdicas y las resignadas; siguiendo a Cerón (2012:74):

- *Las disposiciones lúdicas* se manifiestan por las conductas de los agentes que juegan los juegos sociales, declaran un gusto y un agrado por lo que practican, y rechazo o desagrado por quienes demeritan al juego o a sus jugadores.

- *Las disposiciones heréticas* son las de los agentes que luchan por imponer una lógica distinta a la arbitrariamente impuesta a fin de obtener mayores beneficios que los adquiridos hasta ese momento.
- *Las disposiciones resignadas* pertenecen a quienes colaboran en los campos sociales cumpliendo sólo con lo solicitado, no yendo más allá; los que participan en los juegos sociales de manera simulada.
- *Las disposiciones atarácicas* son las de aquellos agentes que, estando en el campo de manera práctica, no han adquirido el sentido del juego, no les interesa y les es lo mismo estar que no estar, son indiferentes aunque están ahí.

Illusio

Derivado de las posiciones y disposiciones que adopta un agente en el campo, existe un elemento netamente subjetivo, que hace evidente el interés de la pertenencia o no a un campo, Bourdieu señala que la *Illusio*, es a la vez una aptitud y una inclinación, un principio de percepción y un interés práctico y al mismo tiempo, lo que da sentido y dirección a la existencia, ocupar una posición en el espacio social significa poseer una inclinación correspondiente a esa posición (Chevallier & Chauviré, 2011).

Para Bourdieu la *Illusio*, es una construcción histórica que sólo puede ser conocida por el análisis empírico de sus condiciones de producción; la *Illusio* es condición y funcionamiento de un campo, se fundamenta en la complicidad entre el campo y el habitus; de ahí que hay tantos intereses como campos; aunque se pueden distinguir dos tipos: los genéricos, ligados a la existencia misma del campo, en concordancia con lo que merece ser objeto de lucha o juego; y los específicos, que están relacionados con cada una de las posiciones relativas de ese campo, son intereses objetivos definidos en la relación a la posición social ocupada, subjetivos porque son los que declara tener el agente (Gutiérrez, 2002).

2.4 Entre la representación social y las prácticas sociales

Recuperando los aportes teóricos de las representaciones sociales desde la perspectiva de la psicología social, particularmente de Moscovici y de Jodelet, es importante considerar que ésta rescata al sentido común inserto en la vida cotidiana, la cual está claramente delimitada por el contexto, es decir, por tiempos y escenarios particulares; en donde el sentido común se convierte en un conocimiento práctico que permite explicar realidades desde la visión *individual* del sujeto; no obstante ésta visión individual ha sido y es nutrida constantemente de la colectivización propia del escenario en donde ocurre.

Por otro lado, desde la perspectiva sociológica, Bourdieu plantea que las prácticas sociales son producto de la posición que el agente ocupa a partir de determinados recursos y de los esquemas de visión y división del mundo, de modo que la representación aparece como una construcción social que hace el agente de algo o alguien, en función de todo un sistema de disposiciones y estructuras sociales, internas y externas, históricas y contextuales, en donde lo *individual* es social.

Tanto Moscovici como Bourdieu desde sus particulares perspectivas retoman a Durkheim con la noción de conciencia colectiva, como una forma de ser y hacer del individuo para insertarse en el medio social; no obstante la óptica con la que lo retoman y lo reconvierten difiere, aunque comparten algunas características; Moscovici se centra en lo distintivo de la sociedad moderna y señala que en los nuevos escenarios existe una fragmentación de los espacios vitales, por eso, los grados y tipos de información dependen de diversas circunstancias socioeconómicas; de ahí que las representaciones no se dan en lo *colectivo*, sino en particulares escenarios de construcción y expresión.

En el caso de Bourdieu, extiende la tesis durkhemiana de las representaciones colectivas ya que sostiene que “los sistemas cognitivos que operan en las sociedades primitivas se derivan de su sistema social: las categorías de

comprensión son representaciones colectivas y los esquemas mentales subyacentes están modelados a partir de la estructura social de un grupo” (Bourdieu & Wacquant, 2012:37), no obstante la correspondencia entre las estructuras cognitivas y sociales se construyen desde sistemas simbólicos como instrumentos de dominación, de ahí que la percepción del mundo es ajustada a las divisiones del orden establecido, de modo que: “en una sociedad dividida en clases, las taxonomías sociales que organizan la representación de los grupos son producidas en todo momento por las relaciones de poder entre las clases (Bourdieu & Wacquant, 2012:39).

Ahora bien, para ambos, el *sentido común* cobra importancia en la visión del mundo; para Moscovici las RS constituyen el conocimiento de sentido común elaborado a partir de las experiencias propias y de la información recibida del entorno; de tal manera que permiten a los sujetos actuar en relación con el mundo que se les presenta, por ello, las RS son una forma de interpretar y pensar la realidad cotidiana, una forma de asumir e integrarse al mundo; por eso plantea la necesidad de recuperar el sentido común, pues señala que en éste se forman las imágenes y los lazos mentales que sirven como herramientas para el aprendizaje; y hace una distinción entre: un sentido común espontáneo y surgido de la tradición, y un sentido común como la incorporación del discurso científico pero transformado para la vida diaria (Mireles, en Piña, 2003).

En tanto que, para Bourdieu, el sentido común es aquel que asegura un consenso de un espacio social global, ya que compone un conjunto de lugares comunes abiertamente aceptados, que hacen posible la confrontación, el diálogo, la competencia, y entre los cuales debe hacerse un lugar aparte a los principios de clasificación, tales como las grandes oposiciones estructuradoras de la percepción del mundo. Por ello, el sentido común es claramente un <sentido> de lo común, un conocimiento práctico, una actividad cognitiva que no debe entenderse como una operación intelectual, sino como una facultad de conocer de una manera inmediata e intuitiva. (Chevallier & Chauviré, 2011). Al respecto señala que: “la

sociedad aparece como el producto emergente de las decisiones, acciones y cogniciones de individuos conscientes y alerta a quienes se les presenta como inmediatamente familiar y significativo. Su valor reside en reconocer que el conocimiento mundano, la significación objetiva y la competencia práctica juegan en la producción continua de las sociedad; otorga mayor importancia al agenciamiento y al sistema socialmente aprobado de tipificaciones y relevancias, por medio del cual las personas dotan al mundo en que viven de sentido” (Bourdieu & Wacquant, 2012:33).

Para continuar, es indispensable traer a colación los aportes de Denis Jodelet, ya que ella incorpora una visión *más social* que permite encontrar algunos puntos de convergencia entre las Representaciones sociales en el plano de la psicología social y las Prácticas sociales desde el plano sociológico.

Por su parte, Jodelet plantea que la RS es una manera de representar la realidad cotidiana, que son una forma de conocimiento social y una actividad mental desplegada por individuos y grupos, a fin de fijar su posición en la relación con situaciones, acontecimientos que les conciernen, en donde lo social interviene a través del contexto concreto, de marcos de aprehensión que le proporcionan los bagajes culturales y a través de códigos, valores e ideologías relacionadas con posiciones y pertenencias sociales específicas; de ahí que el conocimiento de sentido común figura como un conocimiento socialmente elaborado y compartido, el cual se convierte en un conocimiento práctico en tanto que da sentido a la construcción social de la realidad (Jodelet en Moscovici, 1985).

Para la autora, la RS se definen ya sea por un *contenido*: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes; el cual se relaciona con un *objeto*: un acontecimiento, un personaje social, un trabajo a realizar; o bien por la representación social de un sujeto (individuo, familia, grupo, clase) en relación con otro sujeto; así, la representación es dependiente de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía o la cultura. Postura muy cercana al

planteamiento de P. Bourdieu aunque la perspectiva de Jodelet y de la misma teoría de las RS desde la Psicología social, no explicita de manera suficiente el papel del contexto social; ya que sólo hacen alusión a él y se centran en mayor medida en los procesos mentales-cognitivos.

Caso contrario sucede con los aportes de Bourdieu, ya que el proceso de construcción de una manera particular de entender y actuar en el mundo, se da a partir de lo biológico, lo cognitivo, lo volitivo y por supuesto, lo social; siendo el habitus un concepto trascendente para establecer y denotar los significados contruidos del mundo social.

“Las categorías de percepción del mundo social son, en lo esencial, el producto de la incorporación de las estructuras objetivas del espacio social. Sin duda los agentes tienen una captación activa del mundo. Sin duda construyen su visión del mundo. Pero esta construcción opera bajo coacciones estructurales” (Bourdieu, 2000:133).

“Hablar de habitus es aseverar que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, colectivo...el habitus es una subjetividad socializada. (Bourdieu & Wacquant, 2012:166).

De manera que las *Representaciones Sociales* desde el plano psicológico ayudan a entender el proceso por el cual el sentido común cobra importancia en las formas de ver y actuar; y las *Prácticas Sociales* permiten comprender de manera integral las razones por las cuales los agentes construyen determinadas representaciones, y sobre todo el impacto de éstas en sus relaciones sociales y en sus mismas prácticas sociales.

Por ello, se propone recuperar un “psicoanálisis” (entendido no desde la perspectiva freudiana, sino del acto mismo de psico- analizar) en un “socioanálisis” que dé cuenta de aquellos procesos mentales-sociales por los cuales el agente

actúa, se relaciona, representa y significa su práctica a partir de la *inversión* de capitales, posiciones y disposiciones en el espacio social.

“El socioanálisis puede ser visto como una contraparte colectiva del psicoanálisis... el socioanálisis puede ayudarnos a desenterrar el inconsciente social fijado en instituciones tanto como alojado profundamente entre nosotros” (Bourdieu & Wacquant, 2012:79).

En este sentido, de acuerdo con Andrade y Bedacarratx (en Piña, 2004) el carácter social queda expresamente subrayado en la construcción de RS según sea la posición social de los grupos y sujetos en la sociedad. Esta posición llevará a los agentes a construir una determinada visión del mundo en el que viven, lo cual se efectúa a partir de un conjunto de representaciones sociales que otorgan de esa manera, un sentido socialmente condicionado a tal mundo y a las prácticas de éstos.

Por lo anterior, de acuerdo con Abric (2001:207) “Las representaciones y las prácticas se generan mutuamente”; de ahí que los significados construidos son producto de la actividad social, cognitiva y biológica del agente. En este sentido, el pensamiento y la acción encuentran su origen en escenarios sociales y condicionados (aunque no determinados) por situaciones biográficas.

A manera de cierre, cabe concluir que ambos insumos teóricos son compatibles para la investigación que se realiza, ya que, como se mencionaba en capítulo I, la teoría de las Representaciones Sociales son un insumo conceptual que se fortalecen con la perspectiva de las Prácticas Sociales que además de ofrecer el vínculo entre el “psicoanálisis” y el “socioanálisis” resultan una vía teórico-metodológica para recuperar e interpretar los significados. De ahí también la razón por la cual se hace un mayor ejercicio descriptivo de las prácticas sociales bourdianas en relación con las teoría de las representaciones sociales.

A decorative vertical bar on the left side of the page, consisting of a thick grey bar and a thin grey line to its right.

CAPÍTULO III

ABORDAR AL PROBLEMA

1. Planteamiento del problema

Cuando se habla de la universidad como una institución de formación, difusión y generación de conocimiento, se ha de pensar en un escenario complejo, en donde ésta tiene un vínculo con lo social, lo económico, con lo profesional y lo laboral, teniendo impacto y trascendencia en las diversas necesidades y problemáticas de la población; para ello es indispensable que la universidad en tanto organización, se adscriba a estructuras sociales externas, propias del contexto; pero también internas, propias de la misma organización y de los agentes que en ella participan.

De tal manera que para la conformación de proyectos educativos se requiere, (además de la planeación previa, los estudios de pertinencia, la conformación de la estructura organizativa, el ideario, e incluso la infraestructura que se ha de ocupar, entre otros) del “capital humano¹” término que se ha convertido en un *cliché* cuando se habla del conjunto de personas que hacen funcionar ideas y propuestas plasmadas en el papel, y que éstas ejecuten tareas y funciones encaminadas al cumplimiento de metas y objetivos.

No obstante, al hablar de personas, no puede dejarse de lado la dimensión subjetiva en la cual intervienen percepciones, intereses, sentimientos o disposiciones basadas en el punto particular de vista de ésta, así, el “capital humano” *encarna funciones* bajo una perspectiva personal-subjetiva sobre los modos y formas de hacer las cosas aún y cuando exista un “perfil de puesto” en el que se señalen las funciones, derechos y obligaciones de ésta, lo cual permite identificar una problemática compleja, ya que, existe una “realidad idealizada”,

¹ término exento de la tesis bourdiana

² Fuente: INEGI, 2010

³ Recuperados de la página de la UAEH en la sección: Organización de la UAEH.
<http://www.uaeh.edu.mx>

⁴ Información recopilada a través de entrevistas estructuradas a los Coordinadores Académicos que ha te 104 el

basada en el deber ser, frente a una “realidad practicada y construida” por agentes con particulares trayectorias y posiciones en el espacio social, en este caso, los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (en adelante LCE) practican, piensan, construyen y asumen su trabajo a partir de condiciones no sólo de la institución en la que laboran, sino de condicionantes de tipo personal.

Es por ello, que en el caso del presente estudio, se ha puesto mayormente atención al trabajo que realizan los docentes de dicho programa educativo el cual es ofertado en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHU) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), pues se considera que los docentes más que “capital humano” son los agentes que se insertan en contextos específicos y determinados por tiempos, prácticas, roles, regulaciones, etc.; quienes realizan su labor respondiendo a significados sociales, culturales y sobre todo personales; a este respecto Gimeno Sacristán (1998) afirma que la práctica educativa es una acción orientada *con sentido*, en la cual convergen las distintas formas de hacer, ser, y vivir del docente, en lo que es en cuanto a tal, en cuanto a profesional y en cuanto agente (en términos bourdianos) con particulares trayectorias familiares, escolares, laborales, con formas específicas de mirar y de construir realidades sociales.

De ahí que, se parte del supuesto de que los diversos docentes de la LCE, son agentes que construyen y establecen su trabajo a partir de las condiciones objetivas y subjetivas que se enmarcan en un espacio social determinado.

De lo anterior, surge la siguiente la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Cómo influyen las prácticas sociales en la construcción de las representaciones sociales del trabajo de los diversos tipos de docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo?

De la cual se derivan las siguientes preguntas:

- Considerando que las prácticas sociales son el resultado de la relación entre un campo social, los capitales ahí producidos y las maneras de agenciarlos (habitus), cabe preguntar: ¿Cómo son las prácticas sociales de los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación?
 - ¿Cuáles son las condiciones personales del trabajo docente?
 - ¿Cuáles con las condiciones sociales del trabajo docente?
- ¿Cuáles son las representaciones sociales del docente respecto a su trabajo?
- ¿Cuál es el impacto de las representaciones sociales en la práctica educativa los docentes?

Siendo entonces los siguientes objetivos los que orientan a la presente investigación:

Objetivo general:

- Analizar la influencia de las prácticas sociales en la construcción de las representaciones sociales de los diferentes tipos de docentes en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH.

Objetivos específicos:

- Analizar las prácticas sociales de los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.
 - Identificar condiciones personales del trabajo de los docentes.
 - Identificar las condiciones sociales del trabajo de los docentes.
- Identificar y caracterizar las representaciones sociales del docente respecto a su trabajo.
- Analizar la relación de las representaciones sociales y las prácticas sociales.

2. Enfoque epistemológico-metodológico

La presente investigación se enmarca en la tradición crítica, ya que esta perspectiva refiere a un producto del pensamiento y de la representación; caracterizado por el análisis y la reflexión sobre las circunstancias sociales; en donde la posición del investigador es objetiva y subjetiva; es decir, que puede reconocer el saber de los sujetos, pero reconoce también que estos pueden tener una falsa conciencia de la realidad social. (Mardones & Ursua, 2005).

Por ello, se retoma la teoría de Pierre Bourdieu ya que ésta supera los dualismos y las dicotomías en el análisis de las realidades sociales, asimismo propone un equilibrio entre lo teórico y lo metodológico; superando así el *teoricismo* y el *metodologismo*:

“Nunca he aceptado la separación entre la construcción teórica del objeto de investigación y el conjunto de procedimientos prácticos sin los cuales no puede haber ningún conocimiento verdadero” (Bourdieu & Wuacquant, 2012:61).

De igual forma, el autor plantea que para analizar realidades sociales han de considerarse las potencialidades inscritas en el cuerpo de los agentes y en la estructura de las situaciones en las que éstos actúan o se relacionan; por ello es necesario tomar en cuenta aspectos objetivos y subjetivos, estructuras internas y estructuras externas, de lo cualitativo y lo cuantitativo.

Para Bourdieu, no sólo se analiza al agente-objeto de estudio, sino que es necesario analizarse como agente que está estudiando al agente de estudio y sobre todo el contexto en donde ambos se encuentran insertos; lo cual invita a realizar una constante vigilancia entre los intereses y prenociones del investigador

frente a los fenómenos y realidades sociales, de ahí la llamada <vigilancia epistemológica>, la cual es una postura de distanciamiento por parte del investigador respecto de los preconceptos, preconociones, de forma tal, que la realidad se construya en una dirección contraria a lo que éstos creen conocer respecto al objeto de estudio; implica también que involucren en su hacer y pensar una actividad teórica y empírica constante, que asuman un *compromiso crítico y autocrítico*, y finalmente objetivarse a sí mismo, comprendiendo su relación con el escenario, con la población y con los intereses teóricos y personales que lo ligan al objeto de estudio (Bourdieu & Wuacquant, 2012).

Es así, que a lo largo del proceso de la presente investigación se hace una fusión permanente entre lo empírico y lo teórico, entre la construcción y la ruptura, ya que ésta (la ruptura) supone *romper* con relaciones aparentes y que a su vez permitan la construcción de nuevas relaciones; retomándose tanto los actos epistémicos como el enfoque relacional que plantea el autor:

| Actos epistémicos (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 2008) | Enfoque relacional (Bourdieu & Wuacquant, 2012) |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • La ruptura: el hecho se conquista contra la ilusión del saber inmediato. | <ul style="list-style-type: none"> • El contexto, el investigador, su objeto y sus lectores: existe una relación entre el investigador y su investigación; de modo que “para comprender una obra hay que comprender primero la producción, el campo de producción; la relación entre el campo en el cual ella se produce y el campo en el que es recibida, más precisamente, la relación entre las posiciones del autor y del lector en sus campos respectivos” (Bourdieu, 2011:15). • El contexto: la relación entre el problema a investigar y el escenario en donde ocurre, considerando así la existencia de los agentes sociales en la relación con otros y con lo que existe en torno a ellos, a nivel objetivo y subjetivo. (Bourdieu & Wuacquant, 2012). |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • La teoría: la relación que ha de existir entre los conceptos teóricos, para que funcionen como “una caja de herramientas para ayudar a resolver problemas relacionados y delimitados por los intereses teóricos y por el contexto” (Bourdieu & Wuacquant, 2012:58). |
| <ul style="list-style-type: none"> • La construcción: renuncia al empirismo. | <ul style="list-style-type: none"> • La teoría y el contexto: implica mirar y organizar el entorno que se analiza a partir de los referentes teóricos, es decir, leer la realidad con los ojos de la teoría de tal manera que exista “un tráfico de ida y vuelta entre la teoría social y la investigación empírica” (Bourdieu & Wuacquant, 2012: 61). |
| <ul style="list-style-type: none"> • La comprobación: selección de técnicas de recopilación, la recolección de información; y el contraste de las hipótesis teóricas formuladas a partir de la construcción teórica del objeto de estudio. | <ul style="list-style-type: none"> • La teoría, el contexto y el instrumento: la relación y ajuste entre las elecciones técnicas para analizar el objeto de estudio, así, “la batería de métodos utilizados debe corresponder al problema que se tiene entre manos y se debe reflexionar constantemente sobre ellos <<in actu>>, en el mismísimo acto por el cual se los despliega para resolver cuestiones particulares” (Bourdieu & Wuacquant, 2012:57) lo cual implica al mismo tiempo, una ida y vuelta entre la teoría y el escenario empírico. • La teoría y los registros: es la relación de los registros con la teoría, la importancia de identificar que el registro no es hallazgo y que el hallazgo no es dato, ya que el dato se construye analíticamente a través del concepto. “No basta con que el sociólogo escuche a los sujetos, registre fielmente sus palabras y razones, para explicar su conducta ... al hacer esto corre el riesgo de sustituir lisa y llanamente a sus propias prenociones por las prenociones de quienes estudia” (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2008:63) |

Tabla 9: Momentos epistémicos y enfoque relacional. Fuente: elaboración propia

2.1 Diseño de investigación

Este estudio echa mano de información cuantitativa y cualitativa que permiten analizar desde una perspectiva más amplia y profunda el fenómeno a investigar, de acuerdo con Hernández, Fernández & Baptista (2010) la investigación mixta representa una riqueza interpretativa ya que el conjunto de procesos empíricos y críticos de investigación contribuyen a lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. Por lo que la aplicación de este método potencia la comprensión del ser humano en cuanto éste se estudia sumergido en su diversidad.

Lo cualitativo

Considerando que el objeto de estudio de las ciencias humanas es el mundo del hombre, el papel de la *comprensión* adquiere importancia como una herramienta para captar los significados que confluyen en él; en este sentido, los aportes de Weber permiten reconocer la importancia de comprender e interpretar la acción social desde la subjetividad.

Para ello, se retoma el enfoque cualitativo, ya que para éste, el conocimiento y los significados son actos de interpretación, asimismo trata de identificar la o las realidades socio-culturales desde “adentro” y sus sistemas de relaciones complejas (Salas, 2011). De modo que, los métodos cualitativos permiten dar cuenta de los comportamientos, opiniones, actitudes del humano en un contexto determinado.

Así, la vida cotidiana de los sujetos, se convierte en un marco de análisis de los problemas que le interesan al investigador, ya que se trata de comprender tanto los significados como los contextos en donde se configuran, en un tiempo y un espacio dado.

Para Martínez M. (2008) el enfoque cualitativo contempla diferentes métodos que

permiten analizar la realidad, los cuales son: métodos hermenéuticos, adecuados y aconsejables cuando los datos o las partes de un todo se presten a diferentes interpretaciones; métodos fenomenológicos, los indicados para cuando el investigador es ajeno y alejado del fenómeno que estudia con relación a las ideas y conceptos que pueda formarse éste; métodos etnográficos, aquellos que permiten comprender grupos en donde los conceptos de realidades adquieren significados especiales tales como las reglas, las normas, modos de vida, etc.; y el método de investigación- acción, en el cual el investigador además de estudiar el problema, también aporta elementos para su posible solución.

Siendo algunas técnicas e instrumentos de recolección de información: la observación, la entrevista, el análisis del discurso, los grupos focales, el diario de campo, imágenes, videos, fotografías, dibujos, objetos, etc. Por ello, los métodos cualitativos consideran que la realidad es construida socio-culturalmente. Cabe destacar que en ésta investigación se utiliza la entrevista, instrumento que se desarrolla más adelante.

Lo cuantitativo

Durkheim, plantea que lejos de ser un producto de la voluntad, los hechos sociales funcionan como moldes en los que se funden las acciones, asimismo tienden a generalizarse y han de ser tratados como cosas “se entiende por cosa todo lo que es dado, todo lo que se ofrece o, más bien todo lo que se impone a la observación, tratar los fenómenos como cosas es tratarlos en calidad de *efe data* que constituyen el punto de partida de la ciencia” (Durkheim, 2006:30).

Lo anterior, es un referente para considerar que el enfoque cuantitativo parte de la premisa de mirar a la realidad como aquella que responde a regularidades, es única, observable, concreta, tangible y fragmentable; la finalidad de este enfoque es medir, predecir, verificar, generalizar y buscar una explicación, causa-efecto; retoma los aportes del empirismo y del positivismo.

Este enfoque considera también que las partes representan al todo; se vale de la estadística para analizar el objeto de estudio rescatando aspectos objetivos de lo que se estudia (edad, ingresos económicos, escolaridad, etc.) pero también es posible recuperar aspectos subjetivos como opiniones o valoraciones respecto a algo; para ello echa mano de elementos como la operacionalización, el muestreo y el análisis de datos a partir de la estadística.

De acuerdo con Hueso & Cascant (2012) la metodología cuantitativa permite plantear una serie de pasos para estudiar al fenómeno de forma estandarizada, acotando la interferencia de los sesgos (conscientes o no) del investigador.

La vigencia y la actualidad del método cuantitativo ofrece referentes para “entender el mundo a partir de números” con porcentajes sobre niveles de rezago, desarrollo, delincuencia, etc. sin embargo, éste representa al mismo tiempo un riesgo ya que el afán por alcanzar o reducir un porcentaje, hace que se desvirtúe el proceso para sólo centrarse en el resultado y sólo buscar el *dato por el dato*. De ahí, la importancia de su diseño, las técnicas de recolección de datos y el análisis de los mismos.

Sus técnicas e instrumentos de recolección son los cuestionarios cerrados, encuestas y observación cuantitativa principalmente; los cuales dependen del tipo de estudio, la naturaleza del mismo, la población, el contexto y sobre todo el objetivo inicial de la investigación.

2.2 Tipo de investigación

En esta investigación que se pretende generar una explicación y una interpretación a partir de un análisis de las causas de los fenómenos sociales, enfocándose en explicar por qué ocurre y en qué condiciones se manifiesta (Hernández, et. al. 2010).

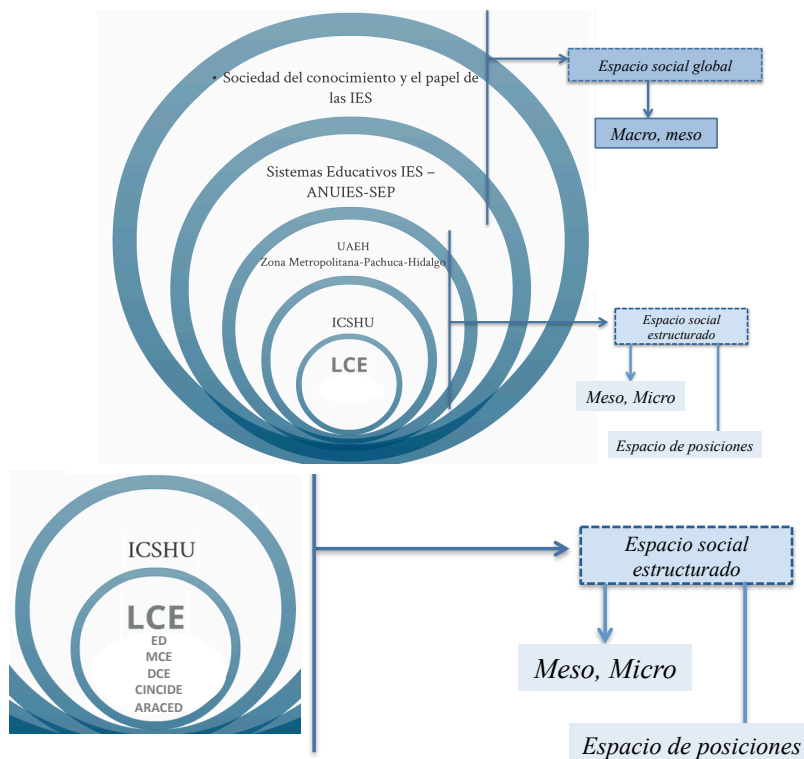
Finalmente, con base en su temporalidad este estudio es de tipo transversal, el cual apunta al análisis de variables en un momento dado, en este caso en el semestre julio-diciembre del 2013; no obstante, se echa mano de la información de tipo diacrónica y sincrónica, lo anterior para identificar trayectorias tanto de la institución, de la conformación de la licenciatura, del trayecto social de los docentes, y la consolidación de la estructura organizativa que ha tenido influencia en el programa de la licenciatura.

Alarcón, Añez, Inciarte, & Romero, (2006) señalan que en lo diacrónico, se toma como punto de referencia hechos históricos y se van retomando situaciones del pasado para el análisis del objeto de estudio, es decir, explica fenómenos comparándolos con otros que se han presentado anteriormente; y el sincrónico establece relaciones con fenómenos que se dan en un mismo tiempo.

3. El escenario

En el primer apartado se hace alusión al contexto macro y meso, entendiendo al primero como el escenario global en donde tiene incidencia la sociedad del conocimiento y el papel de las IES; y en el segundo se aborda a la Educación Superior desde el escenario nacional.

Toca ahora el turno de mirar lo meso y lo micro, pero ahora en un nivel de disgregación más particular, tal es el caso del contexto estatal, local (meso) y el espacio “in situ” en donde ocurre el objeto de estudio de la presente investigación, (lo micro).



Esquema 4: Espacio social macro, meso y meso y micro. Fuente: elaboración propia

3.1 Lo meso y lo micro

Bourdieu (2001:107) señala que “la construcción del espacio social es el fundamento de una división dentro de las clases que sólo son construcciones analíticas, pero fundadas en la realidad”, en relación con ello, María Bertely (2000) explica que una de las tareas en el proceso de investigación es seleccionar el tipo de situaciones empíricas, delimitando el contexto (urbano, urbano-marginal, campesino, etc.), los actores (directivos, maestros, alumnos, etc.), los escenarios (entorno escolar, plantel educativo, patio, aula de clases, etc.) y las unidades de observación, ya que al delimitar el referente empírico, le ayudará al investigador a inscribir de modo más completo y fidedigno aquellas situaciones y procesos de análisis del objeto de estudio.

Así, en relación con el referente empírico al que hace alusión Bertely y el espacio social que menciona Bourdieu, en el presente estudio se analiza desde un nivel macro, meso y micro; cabe recordar que en el primer capítulo se abordó un nivel macro y meso considerado de lo mundial a lo nacional, no obstante es necesario conocer ahora el escenario estatal y local, tal es el caso de lo meso y lo micro que gira en torno al objeto de estudio de la presente investigación.

Hidalgo

Respecto a lo geográfico y educativo; conviene considerar que el Estado de Hidalgo se localiza en la zona centro de la República Mexicana, colinda con San Luis Potosí, Veracruz, Querétaro, Puebla, Veracruz, Tlaxcala y el Estado de México. Pachuca es su capital y es el municipio más poblado del estado (con 267,856 habitantes), seguido de Tulancingo (con 151,582) y Mineral de la Reforma (con 127 097 habitantes)². Cabe destacar que por la cercanía geográfica Pachuca y Mineral de la Reforma comparten servicios y las fronteras son casi imperceptibles, aunque también comparte recursos y oportunidades con el Distrito

² Fuente: INEGI, 2010

Federal (la gran urbe del país). La UAEH concentra en estos dos municipios gran parte de sus escuelas, institutos y servicios.

A lo largo los primeros años de la segunda década del nuevo milenio, Pachuca y Mineral de la Reforma se han convertido en los municipios con más Instituciones de Educación Superior en el Estado, ofertando licenciaturas, especialidades, maestrías y doctorados en el sector público y privado con más de 40 planteles; siendo la UAEH una de las Instituciones con mayor demanda por parte de la población no sólo de dichos municipios, sino de todo el estado y de algunos estados aledaños.

Por otra parte, en 2011 se publica en el Plan Estatal de Desarrollo la iniciativa de la creación en el estado de la Ciudad del Conocimiento, anunciado que “la meta para la capital es convertirla en una ciudad del conocimiento, en la que se instalen universidades y parques tecnológicos que permitan insertarla en la dinámica de la era de la información” (Herrera, Ortega & Ángeles et. al., 2012:222).

De ahí también, ha de considerarse que estar ubicado, primero en la Zona Centro del país y segundo en la zona metropolitana de Pachuca permite una posición *privilegiada* en el espacio social-global y social estructurado meso-micro; lo anterior en virtud de los servicios, oportunidades y ofertas de empleo en la docencia, en comparación con las demás zonas del estado.

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

“La institución requiere un análisis de su estructura y funcionamiento de las diversas especies del poder que operan en este universo, de las trayectorias y agentes que llegan a tomar posiciones en él, de la visión “profesoral” del mundo, etc. (...) El retorno reflexivo implicado en objetivar una institución socialmente reconocida como fundada para reclamar objetividad y universalidad para sus propias objetivaciones” (Bourdieu & Wacquant, 2012:101).

Si bien la intención de este apartado es ofrecer un panorama del espacio social meso sólo se ofrece información general que permita “medir terreno” e identificar *de facto* el espacio social micro; por ello sólo se abordan algunos aspectos de la UAEH; ya que una semblanza de la universidad en tanto institución-organización ha de requerir un proceso arduo de investigación, producto del análisis de un objeto de estudio ajeno al presente.

Asimismo, cabe aclarar que lo que a continuación se enuncia corresponde al discurso institucionalizado propio de la UAEH, esto con la intención de identificar lo que la Universidad dice de sí y sobre todo ubicar las formas en las que se regula, organiza y *clasifica*.

La génesis de la UAEH ocurre en 1869 con la creación del Instituto Científico Literario, sin embargo es hasta 1961 cuando adquiere el nombre de Universidad, siendo hasta ahora la institución pública de educación superior en Hidalgo con mayor afluencia de estudiantes de la región y zonas aledañas, la mayor parte de sus institutos se encuentran en la zona metropolitana del estado, no obstante cuenta con campus y escuelas superiores en diferentes municipios; su oferta educativa contempla la educación media superior con cinco preparatorias; asimismo ofrece licenciaturas en las áreas de: Ciencias Básicas e Ingeniería, Ciencias Económico Administrativas, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Agropecuarias y Las Artes, a través de seis Institutos ubicados en Pachuca, Mineral de la Reforma, Mineral del Monte y Tulancingo; y ocho Escuelas Superiores distribuidas en 8 municipios (principalmente en las ciudades más pobladas del Estado).

De 1959 a la fecha ha tenido diez rectores; éstos con periodos de gestión que van desde los cuatro hasta los ocho años; su estructura organizativa contempla las actividades de vinculación y extensión; docencia, investigación y posgrado, asimismo incluye áreas de administración y finanzas; de comunicación social y relaciones públicas; de evaluación y planeación; de bibliotecas y servicios de

información; servicios académicos y estudiantiles; y de dirección jurídica. Cabe destacar que además de las distintas direcciones, dependencias e instancias que regulan el funcionamiento de ésta; existen dos sindicatos: el Sindicato Único de Trabajadores y Empleados, y el Sindicato de Personal Académico.

Para fines del presente, se recupera información contenida en: el Estatuto de Personal Académico, el Contrato Colectivo de Trabajo del Sindicato Único de Trabajadores y Empleados y de Personal Académico; el Reglamento de Academias y el Reglamento de Investigación³, esto con la finalidad de analizar e identificar condiciones laborales-institucionales de los académicos.

El personal académico, es aquel que realiza funciones de docencia, investigación, difusión y gestión; este término contempla a los profesores de tiempo completo, los de medio tiempo y a los profesores por asignatura, quienes han de realizar funciones como (Estatuto de Personal Académico, 1999):

- Coadyuvar en la formación de cuadros profesionales y consolidación de cuerpos académicos.
- Contribuir a desarrollar, actitudes, habilidades y destrezas e inculcar valores en los estudiantes.
- Transmitir los conocimientos que establecen los planes y programas de estudios.
- Generar conocimientos por medio de la investigación.
- Generar aplicaciones innovadoras del conocimiento.
- Participar en la elaboración y revisión de planes y programas de estudios.
- Elaborar materiales educativos.
- Proporcionar asesoría a los alumnos.
- Participar en la difusión, divulgación o aplicación del conocimiento.

³ Recuperados de la página de la UAEH en la sección: Organización de la UAEH.
<http://www.uaeh.edu.mx>

- Las demás que la Universidad le asigne, de acuerdo con su categoría y adscripción.

Dependiendo del tipo de actividades que realicen los académicos, pueden contemplarse en las siguientes categorías: Profesor por Asignatura, Técnico Docente Asociado, Técnico Docente Titular, Profesor Investigador Asociado y Profesor Investigador Titular. Para el caso de la presente conviene considerar al Profesor por Asignatura (PPA) y al Profesor Investigador Titular (Profesor Investigador de Tiempo Completo-PTC).

El PTC “es aquel que realiza fundamentalmente actividades académicas de docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios, y está adscrito a una unidad académica, con un programa asignado de un área del conocimiento” la clasificación que se da al interior de estos depende de condicionantes como: contar con el grado de maestría, doctorado o estancias posdoctorales; contar con experiencia de dos a ocho años en actividades académicas en instituciones de educación superior, haber dado clases a nivel posgrado y licenciatura, haber dirigido o asesorado tesis, contar con cursos de formación docente; llevar a cabo la generación y aplicación del conocimiento, tener publicaciones arbitradas a nivel nacional e internacional, contar con el vínculo de pares académicos nacionales; contar con nombramientos nacionales; asimismo estar incorporados a un programa de desarrollo individual llamado Carrera Académica, en la cual anualmente han de entregar un programa de actividades avalado por el jefe de área y por el director de la escuela o instituto. Estos aspectos son los factores de decisión para obtener las categorías: A, B, C, D y E; en donde jerárquicamente E para la más alta y A es para la más baja.

Los PPA, son considerados por la UAEH como: “aquel que además de impartir cátedra frente a grupo en función del número de horas que señala su nombramiento, realiza las actividades de asesoría y académico-administrativas que se le asignen en el tiempo contratado”. Los requisitos para incorporarse a la

UAEH bajo esta adscripción son, entre otros, aprobar el examen de oposición y contar con el perfil requerido para impartir la asignatura; aquellos que acrediten dos años como docentes y cuenten con una experiencia profesional de tres años podrán ser promovidos o ingresar a la categoría “B” (siendo la categoría A, la más baja).

Los concursos de oposición consisten en un escrito en donde se analice críticamente un proyecto, programa o asignatura, la exposición de motivos de manera oral y escrita, el interrogatorio sobre el área, asignatura o programa; además de las evaluaciones que se consideren pertinentes a la plaza en la cual se concursará.

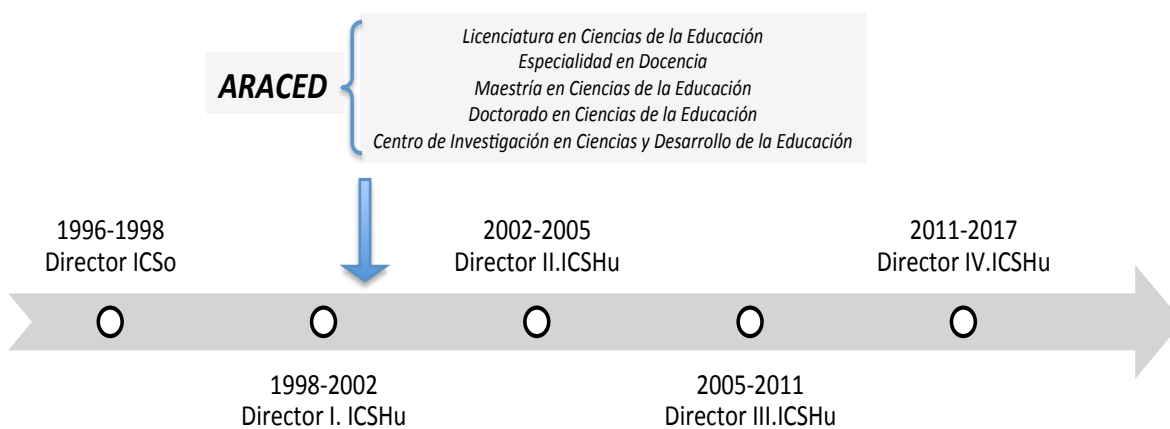
El instituto

En el caso del escenario particular en el cual suceden las prácticas sociales de los docentes de la LCE: el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHU); sus antecedentes se remontan a 1996, cuando entonces se llamaba Instituto de Ciencias Sociales con la oferta académica de la Licenciatura en Derecho y Administración Pública.

Es en el 2000 cuando el instituto adquiere su nombre actual; para el 2013 ofrece nueve programas de licenciatura, dos de especialidad, cinco de maestría y tres de doctorado. Siendo las áreas académicas de: Ciencias de la Educación y Derecho las que cuentan con el mayor número de programas académicos.

Es interesante ubicar al año 2000 como un momento detonante en la configuración y funcionamiento del ICSHu, tanto en su estructura organizativa como en el tipo de relaciones que empiezan a establecerse, ya que justo cuando inicia formalmente el Instituto con sus diferentes licenciaturas de las ciencias sociales comienza también la LCE; para este caso conviene destacar que en este año se crea el Área Académica en Ciencias de la Educación (ARACED), el Centro

de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE) y comienzan los primeros programas de posgrado en el Instituto: Especialidad en Docencia (ED) que ya existía desde 1989, sin embargo pasa a ser parte del ARACED, la Maestría en Educación que luego de su rediseño se nombró Maestría en Ciencias de la Educación (MCE) y el Doctorado en Ciencias de la Educación (DCE).



Esquema 5: Generaciones de directores ICSHU. Fuente: elaboración propia

4. La Población

A propósito de la ruptura y construcción del objeto de estudio; Zemelman (2000) plantea que un punto de partida para la formulación del problema, es la reconstrucción articulada, lo cual implica vincular al sujeto social con la realidad objeto de praxis, o lo que en palabras de Bourdieu, desde su noción de agente, identifica al ser social inserto en un espacio social determinado.

En este sentido, los agentes como población a estudiar, vinculados a un espacio social o realidad objeto de praxis, son los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Cabe aclarar que <todos> los docentes de dicha licenciatura comparten características afines y existen otras que los diferencian, por lo que no se puede generalizar de manera fáctica para referirse a “todos los docentes” sino más bien a “los diferentes tipos de docentes de la LCE”, en este sentido, la perspectiva crítica señala que es importante romper con el sentido común que mira como un todo unitario; en este caso a los docentes como una masa homogénea; de tal manera que para construir perfiles de grupos o clases es importante ubicarlos en el espacio social a partir de sus diferencias; a este respecto, Bourdieu menciona que el espacio social permite:

“Explicar y predecir el mayor número posible de diferencias observadas entre los individuos, que permita determinar los principales principios de diferenciación necesarios para explicar o predecir la totalidad de las características observadas en un determinado conjunto de individuos” (Bourdieu, 2001:105).

Echando mano del ir y venir con lo teórico y lo empírico que propone la ruptura y la construcción; las características observadas en el contexto empírico, la información recuperada en los estatutos de la UAEH y lo que se obtuvo en las

entrevistas a los coordinadores de la Licenciatura se identificaron, además de las dos grandes categorías que se plantean en el discurso institucional: los profesores por asignatura (PPA) y los profesores de tiempo completo (PTC), los diversos subgrupos que permitieron *reclasificar* a los diferentes docentes, los cuales se reconfiguraron con base en su estado de adscripción a la universidad, a los programas de beneficios económicos, académicos, institucionales y de investigación, y a las relaciones particulares entre el agente y la institución.

Teniendo como antecedente⁴ que la LCE se aprueba por el H. Consejo de la UAEH en el 2000 e inicia formalmente con su primer grupo en el 2001, en turno matutino y para el siguiente semestre en dos turnos (matutino y vespertino). La planta docente se conformó dando prioridad a los profesores que ya laboraban en esta universidad, tanto en escuelas preparatorias, en otros institutos y algunos que tenían cargos administrativos; la primer plantilla (del 2001 al 2004) estuvo integrada por docentes con perfil PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado, a nivel federal) y con plaza de tiempo completo (PTC) propios de la UAEH, haciendo concursos de oposición sólo como requisito administrativo, aunque no con la finalidad de seleccionar al personal.

Para la segunda temporada (2005-2010) se echó mano de contrataciones de profesores por asignatura (PPA) en donde ya hubo la necesidad real (aunque no en todos los casos) de aplicar concursos de oposición para asignar materias, cabe señalar que en esta etapa se publicaron convocatorias de las plazas, en pasillos y pizarrones de avisos propios de la UAEH, de modo que el acceso de esta plantilla en su mayoría fueron profesionales cercanos a la universidad.

Posteriormente, en las siguientes contrataciones (2011-2013) ya se empezaron a publicar en diarios locales, en la radio de la universidad y en su gaceta universitaria, aunque se identifica ahora al capital cultural institucionalizado (al que

⁴ Información recopilada a través de entrevistas estructuradas a los Coordinadores Académicos que ha tenido el Programa de Licenciatura de Ciencias de la Educación.

alude Bourdieu con los grados y títulos universitarios) de egresados de la LCE o bien de otros programas del Área Académica de Ciencias de la Educación (ARACED) que ingresan a la plantilla de docentes.

Es importante destacar que el cuerpo docente comenzó a consolidarse luego de cuatro años con PTC y PPA, estos últimos (los PPA) con un número mayor del total de los docentes de la licenciatura, quienes a través de su antigüedad y del beneficio del sindicato fueron adquiriendo derechos, de modo que al momento de requerir más docentes ya no se abrían convocatorias sino que a los PPA que ya estaban les iban asignando más horas-clase, también se fueron incorporando PPA y PTC de otros programas académicos y administrativos de la universidad a impartir clases por horas; como derecho laboral:

“Para cubrir las plazas vacantes o de nueva creación, tendrán preferencia los académicos de la institución que se desempeñen en la misma área. En caso de que ninguno de ellos cumpla con los requisitos exigidos por la normatividad, se convocará a concurso de oposición para ingreso. La convocatoria para el concurso de oposición para ingreso será emitida por el secretario general de la Universidad, a solicitud del director de la escuela, instituto o dependencia que lo requiera. Las convocatorias serán difundidas en lugares visibles del Edificio Central, en las unidades académicas, en el Sindicato de Personal Académico y en los diarios de mayor circulación en el Estado...luego de dos años, el personal académico se hace acreedor a la permanencia” (Contrato Colectivo de Trabajo SUTEUAEH).

Actualmente, en el caso de requerir un nuevo docente o la suplencia de algún permiso, se publica la convocatoria de manera abierta y se lleva a cabo un proceso de contratación mediado por la propia universidad, sin embargo y como ya se mencionaba, existe una relación entre los intereses y visiones de cada coordinador en relación con la contratación de los docentes y en función del capital social y cultural institucionalizado disponible a cubrir las vacantes, particularmente con los egresados de la licenciatura.

Cabe señalar que el papel del director del Instituto es clave en la contratación, un aspecto interesante a considerar es la función de los directores del instituto en sus diferentes periodos⁵ ya que del 2001 al 2005 las contrataciones de los docentes corrían solamente a cargo de los coordinadores de la licenciatura, sin embargo a partir de la segunda mitad del 2005 y a la fecha las contrataciones se avalan previo Vo.Bo. del director del instituto en turno.

Una vez cubiertas todas las asignaturas de la licenciatura en sus diferentes semestres y en ambos turnos, el número total de docentes oscila entre los 50 y 55 aproximadamente, de los cuales:

- Los PPA, representan casi el 75 % del total de la planta académica de la licenciatura, algunos son profesores que trabajan también en otras instituciones de educación (superior y privadas en su mayoría), cuentan con el beneficio de prestaciones laborales; luego de impartir en tres ocasiones obtienen la titularidad de la materia, lo cual les asegura la “propiedad” de la asignatura a impartir, pueden tener hasta 4 materias; cabe destacar que como parte de su trabajo, existen reuniones de academia, las cuales tienen principalmente la intención de producir materiales, ajustar programas, socializar casos de los alumnos, etc.; actividad que no todos los docentes cumplen, otra de las funciones del docente es brindar a los alumnos asesorías y/o tutorías; cabe señalar que estas funciones son cubiertas a través del pago por las horas clase que imparten al interior del aula, lo cual implica que las horas necesarias para asistir a reuniones de academia, tutorías, asesorías no representan un pago adicional.

Existen docentes que laboran como docentes en las diferentes escuelas e institutos de la UAEH y en otras instituciones públicas y privadas de diferentes niveles educativos; asimismo existen docentes que únicamente

⁵ El ICSHu, antes ICSO, creado en 1996 ha tenido cinco directores, bajo los siguientes periodos: 1º: 1996-1998 ICSO; 2º: 1998-2002 en adelante ICSHu; 3º 2002-2005; 4º 2005-2011; 5º 2011-2017.

laboran en la UAEH, dentro de esta categoría se ubican los PTC que son considerados PPA por pertenecer a otras áreas académicas (ajenas al ARACED); se encuentran también docentes que fungen en la UAEH como administrativos y/o funcionarios, y finalmente se encuentran los docentes que pertenecen específicamente al Área Académica de Lingüística (AAL) que son los docentes de inglés.

- Para el caso de los PTC que imparten clases en la licenciatura: el número de docente es menor en comparación con los PPA, ya que es un 25% del total (esta distribución ha ocurrido así desde el inicio de la licenciatura), los cuales al mismo tiempo representan menos de la mitad del total de los PTC del Área Académica en Ciencias de la Educación (ARACED), cabe señalar que algunos PTC prefieren impartir clases en los programas de posgrado y/o realizar sus demás actividades como profesores-investigadores.

Los PTC cuentan con un salario por encima del PPA, con la infraestructura y los recursos que les permitan llevar a cabo sus funciones (cubículo, escritorios, libreros, computadoras, conexión a internet, etc.); por otro lado, no todos realizan exámenes de oposición para la asignación de materias y tampoco generan titularidad de éstas, generalmente tienen una o máximo dos materias de licenciatura a cargo; sus funciones tienen que ver con la docencia, asesoría y tutoría en los programas de Licenciatura, Especialidad, Maestría y Doctorado, además de la investigación de las diferentes líneas del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE) y la producción académica que les exige tanto PROMEP como el SNI y la misma UAEH a través del programa de estímulos académicos.

Ahora bien, como docentes de la LCE, ya sean PPA o PTC han de cumplir con actividades en el aula y fuera de ella: las primeras refieren al desarrollo de los contenidos del programa de la materia a través de clases presenciales,

incorporando estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación; las segundas tienen que ver con el trabajo docente, lo cual involucra asesorías, tutorías, participación en actividades extraescolares que pueden ser las que organiza la Universidad, el Instituto, el Área Académica y la misma Coordinación de la Licenciatura, el trabajo por academias, la producción de materiales y la actualización de programas de estudio, la asistencia y acreditación de cursos de certificación que imparte la misma universidad en áreas de inglés, investigación y uso de tecnologías de la información y comunicación; finalmente la entrega de requisitos administrativos solicitados por la coordinación de la licenciatura, tales como calificaciones parciales y finales, planeaciones de clase, etc.

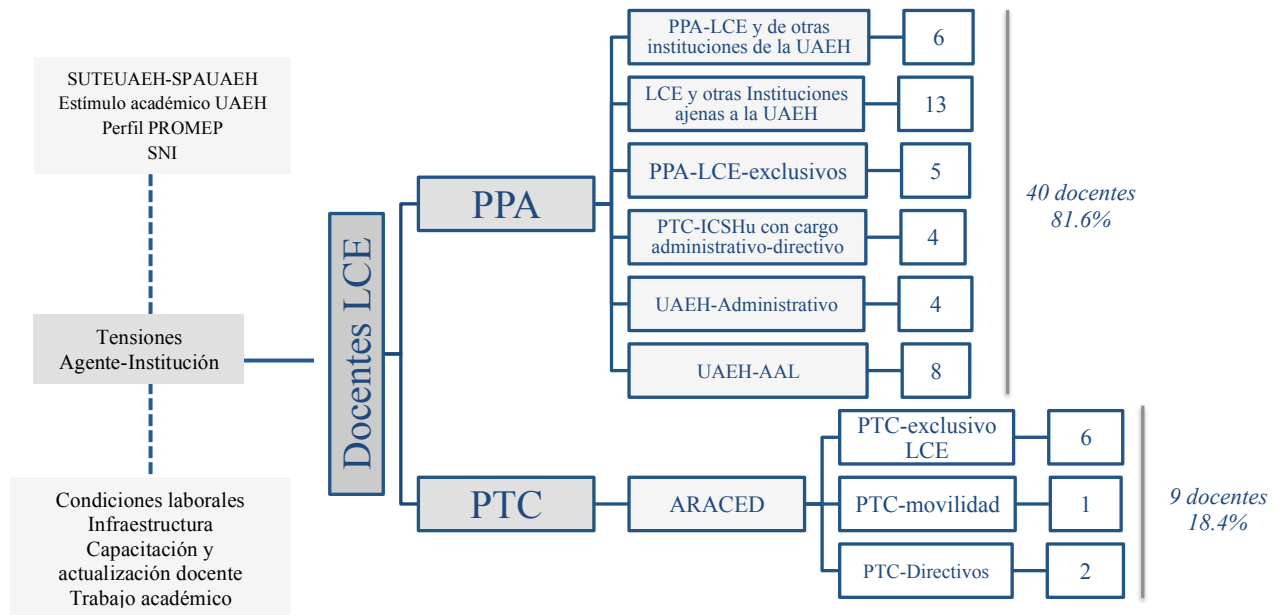
La población total del periodo que se analiza (julio-diciembre del 2013) contempla 49 docentes, aunque sólo se obtuvo información del 81.6% (40 docentes) a través de los cuestionarios mixtos.

Respecto a la población que no respondió los cuestionarios (que representan un 18.4%) pudo identificarse que fueron PPA-administrativos de la UAEH; PTC del ICSHU y PTC del ARACED, las razones por las cuales se resistieron a responder son diversas: un PPA argumentó que el cuestionario: *“-es demasiado extenso y difícil de contestar”* y no tenía tiempo para responderlo; un PPA que labora como administrativo en la UAEH señaló vía correo electrónico, que: *“-el cuestionario solicita demasiada información personal y dadas las condiciones de seguridad en nuestro país me genera la inquietud de quién va a conocer esta información, la cual me parece muy detallada”*; otros (curiosamente los que se adscriben al ICSHU de tiempo completo cumpliendo alguna función directiva) mostraron poca disposición aplazando el tiempo de entrega del instrumento, o bien ignorando las solicitudes de la investigadora.

No obstante, gracias a la inmersión al campo y a la información que se ofrece en el sitio: www.cedulaprofesional.sep.gob.mx se pudo obtener información relevante

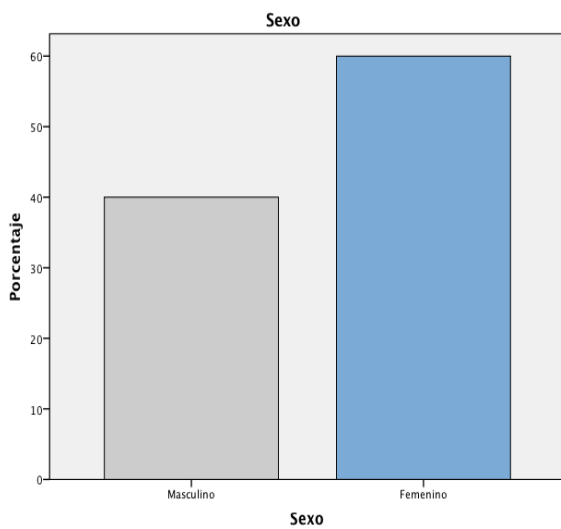
de toda la población; y se tiene que los tipos de docentes de la LCE se reclasifican en:

- a) PPA-LCE –UAEH. Docentes por horas que laboran en la LCE y en otras instituciones o institutos pertenecientes a la Universidad.
- b) PPA -AAL-ICSHU. Docentes por horas que se adscriben al Área Académica en Lingüística y que además de impartir clases en la LCE lo hacen en otros programas académicos del Instituto.
- c) PPA-UAEH-ADMON. Docentes por horas que además de impartir clases en la LCE son administrativos de alguna instancia de la UAEH.
- d) PPA-LCE -MOV. Docentes por horas que dan clases en la LCE y cuentan con otro empleo ya sea como docentes, administrativos u otro en instituciones ajenas a la UAEH (docentes con movilidad).
- e) PPA-LCE-EX. Docentes por horas que se dedican única y exclusivamente a impartir clases en la LCE.
- f) PPA-PTC-ICSHU- DIR-ADMON. Docentes por horas que imparten clases en la LCE y que se encuentran adscritos a la universidad como profesores de tiempo completo del ICSHU con algún cargo como directivo o administrativo.
- g) PTC-ARACED-DIR. Docentes de tiempo completo que imparten clases en la LCE y que además de cumplir sus funciones como PTC en el Área Académica de Ciencias de la Educación, ocupan un cargo de directivo.
- h) PTC-ARACED- LCE. Docentes de tiempo completo del Área Académica en Ciencias de la Educación que imparten clases en la LCE, y cumplen funciones como PTC.
- i) PTC-ARACED-MOV. Docentes de tiempo completo del Área Académica en Ciencias de la Educación que imparten clases en la LCE, y que además tienen otro empleo fuera de la UAEH.

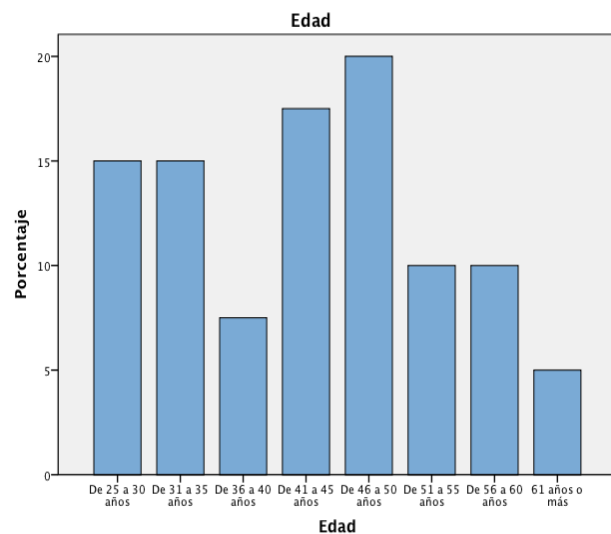


Esquema 6: Población docente LCE. Fuente: elaboración propia

En cuanto a la distribución por sexo, 60% son mujeres y 40% hombres; en relación con la edad, el 30% tienen entre 25 y 35 años (todos PPA y la mayoría egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH); el 20% corresponde a docentes que tienen entre 46 y 50 años, quienes coincidentemente tienen más tiempo trabajando en la universidad (de 6 a 10 años) y en la LCE (de 8 a 10 años).



Gráfica 1: Distribución por sexo. Fuente: elaboración propia



Gráfica 2: Distribución por edad. Fuente: elaboración propia

Por otro lado, la formación inicial de los docentes en su mayoría está relacionada con el área de educación (Ciencias de la educación, Educación normalista, Psicología, todas con 12.2% cada una) bajo este mismo criterio mayoritario se ubican aquellos que se formaron en el área de computación y la enseñanza de la lengua inglesa (12.2%) perfil requerido para las asignaturas de la misma índole; no obstante puede identificarse gran diversidad en el resto de la población ya que existen docentes formados inicialmente en áreas casi totalmente ajenas a las educación, tal es el caso de las ingenierías, medicina y química, entre otras.

| Nombre de la licenciatura que cursó | | |
|-------------------------------------|------------|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje |
| Computación | 6 | 12.2 |
| Educación normalista | 6 | 12.2 |
| Enseñanza lengua inglesa | 6 | 12.2 |
| Psicología | 6 | 12.2 |
| Ciencias de la educación | 6 | 12.2 |
| Administración pública | 3 | 6.1 |
| Sociología | 3 | 6.1 |
| Derecho | 3 | 6.1 |
| Bioquímico | 1 | 2.0 |
| Pedagogía | 1 | 2.0 |
| Ingeniería industrial eléctrica | 1 | 2.0 |
| Geografía | 1 | 2.0 |
| Ingeniería civil | 1 | 2.0 |
| Comercio exterior | 1 | 2.0 |
| Ingeniería química | 1 | 2.0 |
| Economía | 1 | 2.0 |
| Contaduría | 1 | 2.0 |
| Médico cirujano | 1 | 2.0 |
| Total | 49 | 100,0 |

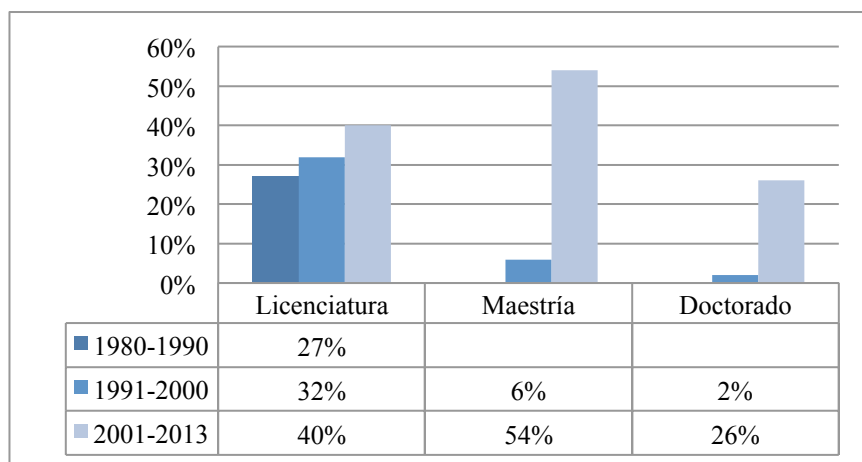
Tabla 10: Formación inicial. Fuente: elaboración propia

Respecto a los grados académicos de los docentes de la LCE es interesante destacar que sólo un 16.3% de la población no cuenta con algún estudio de posgrado; y un elevado porcentaje (60 %) han realizado estudios de maestría, de los cuales el 46,9% se encuentra titulado, en el caso del doctorado disminuye, aunque sigue siendo un porcentaje alentador, ya que un 28.5% ha cursado, o se encuentra cursándolo, porcentaje del cual un 12.2% ya cuentan con el título.

| Estudios de Posgrado | | | Titulados | |
|----------------------|------------|-------------------------------------|------------------|-------------------------------------|
| | Frecuencia | Porcentaje del 100% de la población | Frecuencia | Porcentaje del 100% de la población |
| Especialidad | 18 | 36,7 | Valores perdidos | Valores perdidos |
| Maestría | 30 | 61,2 | 23 | 46,9 |
| Doctorado | 14 | 28,5 | 6 | 12,2 |
| Sin ningún posgrado | 8 | 16,3 | | |

Tabla 11: Estudios de posgrado. Fuente: elaboración propia

Finalmente, en relación con los años en que realizaron sus estudios, se identifica que del 2001 a la fecha es el periodo en donde los docentes, cursan, egresan y/o se titulan de Maestría y un 90% que estudian, cursan y egresan de Doctorado. En cuanto a los estudios de licenciatura, se ubican tres periodos, del 1980 a 1990 (27%); de 1991 al 2000 (32%) y del 2001 al 2013, en el cual se encuentra un mayor porcentaje de docentes en relación con los periodos anteriores (40%) siendo esta última “una nueva generación” ya que, cabe recordar que la LCE inicia su primer generación en el 2001, de tal manera que luego de su egreso se incorporaron casi de inmediato a la LCE (los docentes exclusivos de la LCE).



Gráfica 3: Formación profesional. Fuente: elaboración propia

5. Análisis categorial:

La construcción de las categorías analíticas.

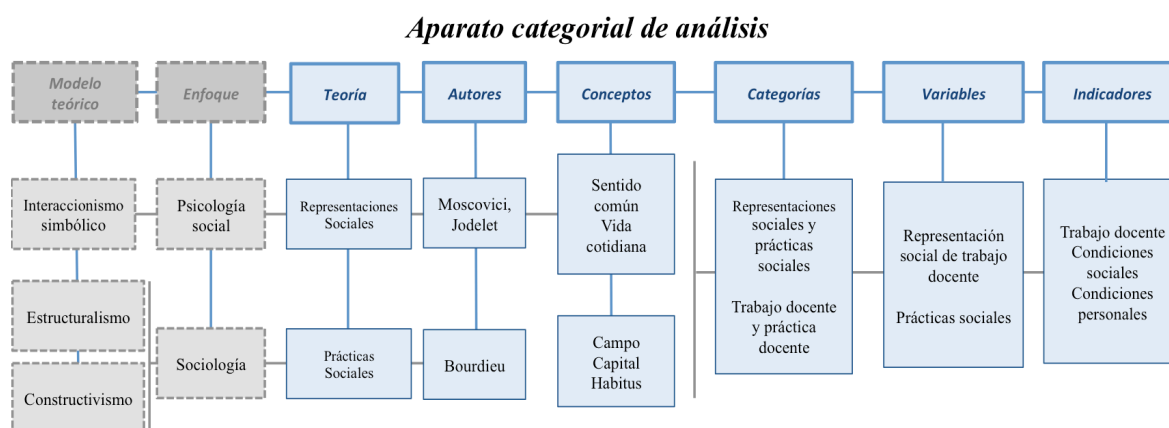
Retomando los niveles de teoría que señalan Goetz & Lecommpte (1988) descritos en el capítulo anterior, y partiendo tanto de los aportes de Ileana Rojas Moreno (en Jiménez, 2012) respecto a la manera de construir las categorías de análisis, como de los planteamientos de Zemelman (2000) en la definición de los observables, se construye un *aparato categorial de análisis* que permite ir en busca de los antecedentes de la teoría que respalda la investigación para a su vez, retraducir y articular con ésta (la teoría) los referentes empíricos que permitan realizar los recortes de la realidad que señala Zemelman al momento de construir los observables empíricos articulables.

“Transformar el conjunto de relaciones posibles contenidas en el problema eje, en recortes de la realidad que cumplan la función de observables empíricos articulables... el contenido del conjunto de observables que se delimita está constituido por una mezcla de datos empíricos, cuya especificación es producto de la reconstrucción articulada” (Zemelman, 2000:80).

De lo anterior, se recuperan los siguientes elementos: modelo teórico, enfoque(s), teoría, autor(es), conceptos, categorías de análisis, variables, indicadores, los cuales pueden ir sintetizando aquellos conceptos que permitan una, “aplicación operativa”, una articulación y desagregación en elementos simplificados como las variables y los indicadores, siendo así, el aparato categorial una herramienta para organizar y analizar con fundamento teórico los referentes empíricos. (Rojas en Jiménez, 2012).

Valga aclarar que se entiende por modelo teórico a aquellos grandes sistemas teóricos que describen, predicen o explican categorías de fenómenos, (los cuales se mencionan para identificar lo que hay “detrás de los insumos teóricos”; el enfoque como la ciencia adoptada; y la teoría como la corriente teórica procedida del enfoque, de la cual se derivan los autores y conceptos.

Cabe hacer mención que en el capítulo II, se desarrolló de forma ampliada la teoría y los conceptos que respaldan el andamiaje de esta investigación, no obstante a continuación se ofrece una breve síntesis que permita ubicar la desagregación para llegar a los indicadores, que a su vez dan pauta para llevar a cabo el análisis de la realidad objeto de estudio.



Esquema 7: Aparato categorial. Elaboración propia

Modelos teóricos:

- a) *Interaccionismo simbólico*: es una corriente teórica en donde el ser humano es considerado como un *homo ludens*, es decir, como un actor consciente de sí mismo, cuyas acciones tienen un contenido simbólico y son sometidas a reglas o normas sociales, dichas acciones se realizan en función de las experiencias de la persona en contextos sociales dados, esta corriente señala que la realidad no existe fuera del mundo real, y que el ser humano recuerda y define a partir de lo que le es significativo y útil para él (Munné, 2008; Ritzer, 1993).

b) *Estructuralismo - constructivista*

Por estructuralismo se concibe al enfoque que considera la existencia de estructuras objetivas independientes de la conciencia y voluntad de los agentes, las cuales orientan o coaccionan sus prácticas o las representaciones de dichos agentes (Bourdieu, 1988, en Gutiérrez; 2002).

El constructivismo es una corriente de pensamiento que afirma que la realidad no se encuentra fuera de quien la observa, sino que es construida a través de los esquemas de percepción, acción y pensamiento del agente, en el ámbito social este enfoque considera que todo conocimiento es generado a partir de la interacción social en la cual convergen el sentido común y la percepción de la realidad (Gergen & Gergen, 2011).

Enfoque:

a) *Psicología social.*

Rama de la psicología y de la sociología que trata de entender la forma en la que el pensamiento humano, sentimiento y comportamiento de los individuos son influenciados por la presencia real, imaginada o implicada de otros, de manera que ésta pone énfasis en la construcción social de los fenómenos psicológicos (Munné, 2008). Para Serge Moscovici, (1985) ésta es “la ciencia del conflicto entre el individuo y la sociedad”.

b) *Sociológico*

La sociología, desde sus raíces etimológicas, remite al estudio de la sociedad, no obstante esta es una acepción muy ambigua en relación con el alcance y riqueza de esta ciencia, ya que la sociología se convierte al mismo tiempo en un modo de vida y se diferencia de las otras ciencias de la sociedad en función de su objeto de estudio: “lo que ocurre cuando los hombre se reúnen, forman masas o grupos, cooperan, luchan, se dominan unos a otros, se persuaden, se limitan, desarrollan o destruyen la cultura. La unidad del estudio sociológico no es nunca un individuo, sino siempre

dos individuos por lo menos, que se relacionan entre sí de alguna manera” (Timasheff, 2006)

Autores:

Los insumos teóricos que el presente estudio utiliza, parten de una visión colectiva e interna del agente; de manera que se rescatan los aportes teórico-metodológicos de Pierre Bourdieu, y de aportes teóricos de la noción de representación social de Serge Moscovici y Denis Jodelet.

Conceptos:

a) *Sentido común.*

Considerado como la forma de conocimiento más básica, de acuerdo con González de Luna (2004:19) “es el punto de partida de cualquier construcción ulterior de conocimiento; pero también es el punto culminante al que ha llegado el conocimiento a través de procesos paulatinos de depuración hasta cristalizar en nuestro conocimiento presente”.

b) *Vida cotidiana.*

Piña Osorio (1998) señala que la vida cotidiana tiene varias acepciones: como reflejo de la base económica, como sinónimo del tiempo libre, como vida privada, como el lugar en donde ocurre el sentido común, por lo que es considerada como un entrecruzamiento de situaciones sociales e históricas particulares. “Las pequeñas cosas que se emprenden diariamente tienen un sentido importante en el rumbo de los acontecimientos de la vida de los seres humanos, siendo estas pequeñas cosas, las que reflejan la vida de los seres humanos en un periodo histórico específico” (Piña, 1998: 25).

c) *Práctica social.*

Desde la noción bourdiana refieren a los modos de existencia de los agentes en el espacio social, en donde intervienen estructuras sociales internas y externas, en las cuales el agente social toma posición en los diferentes campos del espacio social estructurado a partir de los capitales, los intereses; y en relación con su historia individual y colectiva; Bourdieu

propone la fórmula: Prácticas sociales = Campo + (habitus + capital). A continuación la definición de estos conceptos:

- a. Campo. Espacio de juego y de lucha en el cual convergen sistemas de posiciones y de relaciones entre posiciones.
- b. Capital. Conjunto de bienes acumulados que se producen, distribuyen, consumen, se invierten y se pierden.
- c. Habitus. Sistema de disposiciones incorporadas. Esquema generador y organizador de las prácticas sociales, de las percepciones y apreciaciones (de las propias y de las de los demás).

Categorías:

- a) *Representaciones sociales y prácticas sociales.*

Entendidas como la forma de mirar la realidad a partir del trayecto social del agente, inserto en un tiempo y en un espacio determinado.

- b) *Trabajo y práctica docente.*

Esta categoría no sólo abarca el hacer del docente en el aula, sino que se amplía a la condición social del trabajo como docente, ya sea como una profesión o como un empleo.

Variables:

- a) *Dependiente:*

Representación social del trabajo docente

- b) *Independiente*

Prácticas sociales

Indicadores:

- a) *Trabajo docente.*

Este indicador remite a las representaciones sociales de su práctica, en donde convergen los ideales respecto a los fines de la educación, su

percepción sobre su quehacer, su lugar en el proceso de enseñanza - aprendizaje, los fundamentos pedagógicos de los que echa mano, tales como la planeación y diseño de clase; asimismo como parte del trabajo docente converge la elección, vocación, la profesión y la autopercepción profesional hablando de actitudes, expectativas, emociones y sentimientos. En este rubro la noción de habitus de Bourdieu, es el principal insumo de análisis.

b) *Condiciones personales.*

Dimensión que abarca la noción de los capitales, de P. Bourdieu (2009); *capital económico*, traducido en términos monetarios y en derechos de propiedad; *capital social*, como aquella relación de grupo social o como redes sociales que producen beneficios; el *capital cultural* visto como aquellos bienes intelectuales, y el *capital simbólico*, como aquel reconocimiento, prestigio o autoridad del agente.

c) *Condiciones sociales.*

Bourdieu (2001:107) señala que:

“ la ocupación es un bien y un indicador económico de posición en el espacio social, además suministra información valiosa sobre los efectos ocupacionales, por ejemplo, los efectos de la naturaleza del trabajo, del entorno ocupacional, con sus especificidades culturales y organizativas.”

De ahí que este rubro abarca el contexto del ejercicio del trabajo docente, el tipo de institución a la que se encuentra adscrito, el contexto social en el que se inserta, el estatus social de la condición docente y la clase social que contempla la dimensión del campo laboral. Las condiciones de empleo, la movilidad y el subempleo; se retoma la noción de campo y clase social propuestas por Bourdieu.

5. Instrumentos

En relación con el objeto de estudio del presente trabajo de investigación, se toma en cuenta la información de los siguientes agentes:

- Directivos: considerados como las autoridades institucionales que regulan las condiciones administrativas y de funcionamiento del trabajo docente, los cuales son:
 - Coordinadores Académicos del programa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH
 - Coordinador A (2001 - 2005) y A1 (2007-2011)
 - Coordinador B (2005 - 2007)
 - Coordinador C (2011 - 2013)
 - Jefes del Área Académica en Ciencias de la Educación de la UAEH
 - Jefe A (2001- 2005)
 - Jefe C (2007-2009)
- Docentes: agentes protagonistas de este trabajo de investigación
 - Docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (PTC y PPA)
 - Docentes que laboran en Instituciones de Nivel Superior ajenos a la UAEH.

| <i>Agentes</i> | | <i>Instrumentos</i> | <i>Información</i> |
|--|---|---------------------------|---|
| Directivos: Autoridades institucionales que regulan las condiciones administrativas y de funcionamiento del trabajo docente. | Coordinadores Académicos del Programa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH | Entrevistas estructuradas | <i>Condiciones sociales</i> Las condiciones institucionales |
| | Jefes del Área Académica en Ciencias de la Educación de la UAEH | | |
| Docentes: Agentes protagonistas del trabajo de investigación | Docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación | Cuestionario mixto | <i>Condiciones sociales y personales</i> Trayectorias y percepción del trabajo docente |
| | Docentes de Nivel Superior ajenos a la UAEH | Encuesta | <i>Condiciones sociales</i> Lo externo Trabajo docente |

Tabla 12: Instrumentos de recolección. Fuente: elaboración propia

Retomando el tercer acto epistémico al que alude Bourdieu en el oficio del sociólogo (la comprobación) y la importancia de la relación entre la teoría, el contexto y el instrumento que plantea en el enfoque relacional, se hace necesaria la elección de técnicas e instrumentos para recolectar información, la cual ha de permitir ubicar hallazgos y construir datos a partir de la lectura y articulación entre lo teórico y lo empírico, lo anterior con la finalidad de analizar la influencia de las prácticas sociales en la construcción de las representaciones sociales de los docentes respecto a su trabajo, a través de las condiciones sociales, personales e institucionales de éste. Por lo que esta investigación se apoya en las siguientes técnicas:

a) Entrevista:

Considerada como una técnica básica de recopilación de información, en la cual el investigador interactúa en un plano más personal con el entrevistado. Goetz & Lecompte (1988) distinguen tres formas de entrevista; la entrevista estandarizada presecuencializada, la cual, según las autoras es prácticamente un

cuestionario aplicado de forma verbal; la entrevista estandarizada no preseleccionada que constituye una variante de la anterior, sólo que el orden de las preguntas puede alterarse según las reacciones del entrevistado; y la entrevista no estandarizada que se convierte en una entrevista informal en donde el orden de las preguntas ni el contexto están prefijados.

Para el caso de este trabajo, se aplicaron entrevistas preseleccionadas a los directivos y a los coordinadores del programa; cuyo objetivo fue obtener información confiable y pertinente respecto a las condiciones administrativas y académicas que enmarcan en el trabajo de los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. (ver anexo 1)

Para la construcción de los guiones de entrevista se partió de lo general a lo particular; primero aquellos aspectos contextuales para poder comprender ¿quién lo dice y desde dónde lo dice?, luego en el caso de los jefes de área, las funciones del cargo, el tipo de relación con otras instancias directivas y la relación directa con los docentes de la LCE; y para el caso de los coordinadores, después de lo contextual se abordó lo administrativo y su percepción respecto a los docentes.

Cabe aclarar que las entrevistas con los coordinadores fueron más profundas y se abordaron diferentes aspectos, por lo que a partir de la aplicación al primer coordinador, se fueron realizando ajustes al guión de las entrevistas posteriores (se aplicó la entrevista a la población total de los coordinadores); con los jefes de área, el nivel de profundidad fue en menor grado y hubo dificultad para concretar citas con la totalidad de los jefes de área, por ello, no fueron necesarios ajustes en el guión de entrevista.

| Objetivo específico y particular de investigación | Objetivo del instrumento | Directivos: Coordinadores de la LCE | |
|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Identificar las prácticas sociales de los docentes</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Identificar condiciones institucionales del trabajo docente</i> | <p><i>Obtener información confiable y pertinente respecto a las condiciones administrativas y académicas que llevan a cabo los docentes de la LCE.</i></p> | Lo contextual | Cargo: <ul style="list-style-type: none"> - Designación del cargo administrativo - Periodo del cargo |
| | | Lo administrativo | <ul style="list-style-type: none"> - Contratación de los docentes <ul style="list-style-type: none"> - Ingreso - Permanencia <ul style="list-style-type: none"> - Reglamento - Actividades - Academias - Docentes activos <ul style="list-style-type: none"> - Número de docentes por periodo escolar - Asignación de cargas horarias <ul style="list-style-type: none"> - Procesos, criterios - Número de materias |
| | | La percepción hacia el docente | <ul style="list-style-type: none"> - Los PPA y los PTC - Académico - Laboral |

Tabla 12: Entrevista Coordinadores. Fuente: elaboración propia

| Objetivo específico y particular de investigación | Objetivo del instrumento | Directivos: Jefe del ARACED | |
|---|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Identificar las prácticas sociales de los docentes</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Identificar condiciones institucionales del trabajo docente</i> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Obtener información confiable y pertinente respecto a las condiciones administrativas y académicas que influyen en las estructuras sociales externas al trabajo de los docentes de la LCE</i> | <p>Lo contextual</p> | <p>Adscripción UAEH:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipo de adscripción actual a la UAEH - Antigüedad en la UAEH - Cargos que ha ocupado en la UAEH, periodos de tiempo. - Inserción a la UAEH - Estudios en la UAEH |
| | | <p>La función del cargo</p> | <p>Cargo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Designación del cargo administrativo - Funciones del cargo - Relaciones internas ICSHU <ul style="list-style-type: none"> - Dirección ICSHU - Coordinadores programas ARACED - Coordinador LCE - Docentes LCE - Relaciones internas ICSHU <ul style="list-style-type: none"> - Sindicato - Otras, especificar. |
| | | <p>El cargo en relación con los docentes LCE</p> | <p>Directrices o premisas Programa educativo de LCE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Académico - Laboral <ul style="list-style-type: none"> - Coordinador LCE - Docentes LCE <ul style="list-style-type: none"> - Contratación, asignación de carga horaria, permanencia - PPA-PTC |

Tabla 13: Entrevista jefes de área. Fuente: elaboración propia

b) Cuestionario:

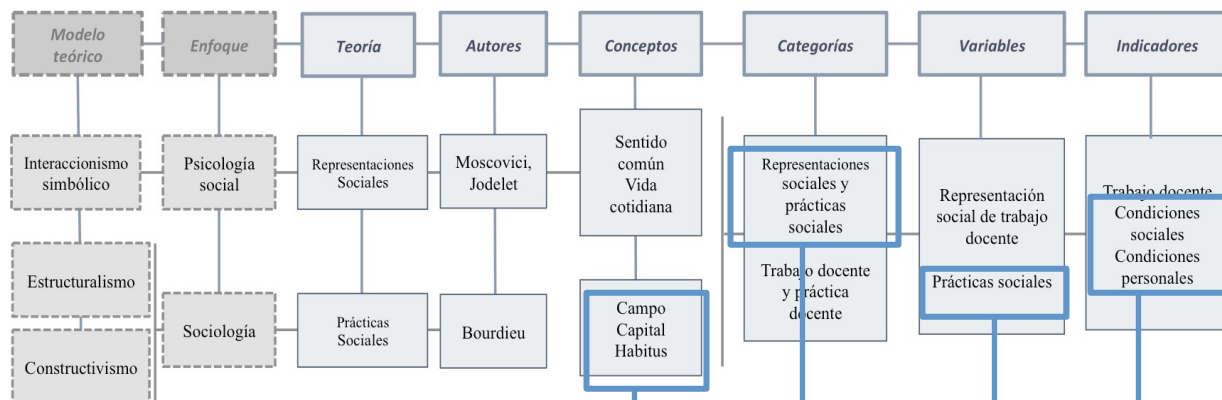
Son otras de las herramientas básicas en la recopilación de datos, en los cuales no existe una relación directa entre el informante y el investigador, generalmente contienen preguntas respecto a una o más variables, las cuales pueden presentarse con opciones de respuesta, preguntas abiertas, matrices de jerarquización, etc.

El cuestionario de la presente investigación está dirigido a los docentes de la LCE, y tiene como finalidad obtener información relevante acerca de las condiciones personales y sociales que se enmarcan en el trabajo docente que realiza en la institución. Está organizado de la siguiente manera (ver anexo 2):

- i. Datos generales: con preguntas respecto a edad, lugar de nacimiento, lugar donde radica, estado civil.
- ii. Datos familiares: la manera en que está conformado su hogar, el antecedente escolar y profesional de sus padres, quiénes dependen económicamente de él.
- iii. Escolaridad: tipo de instituciones a las que asistió cuando niño, formación profesional, de posgrado y otros estudios.
- iv. Datos socioeconómicos: percepción de clase social, ingresos económicos y la distribución de éstos, gastos en servicios, bienes materiales.
- v. Consumos culturales y uso del tiempo libre: asistencia a lugares de recreación, de cultura, el gusto por la música y el arte.
- vi. Empleo: trayectoria laboral, la docencia como empleo tanto en la UAEH como en otras instituciones, empleo a fin a su profesión y aspiraciones profesionales.
- vii. Trabajo docente: percepción y apreciación de las prácticas, rol como docente, fines de la educación, vocación, elección, trabajo y profesión, satisfacción y opinión.

A continuación, la organización y la distribución de las categorías analíticas señaladas en la sección anterior con el <aparato categorial de análisis> y su relación con el cuestionario como instrumento de recolección de información de la presente investigación.

Aparato categorial de análisis

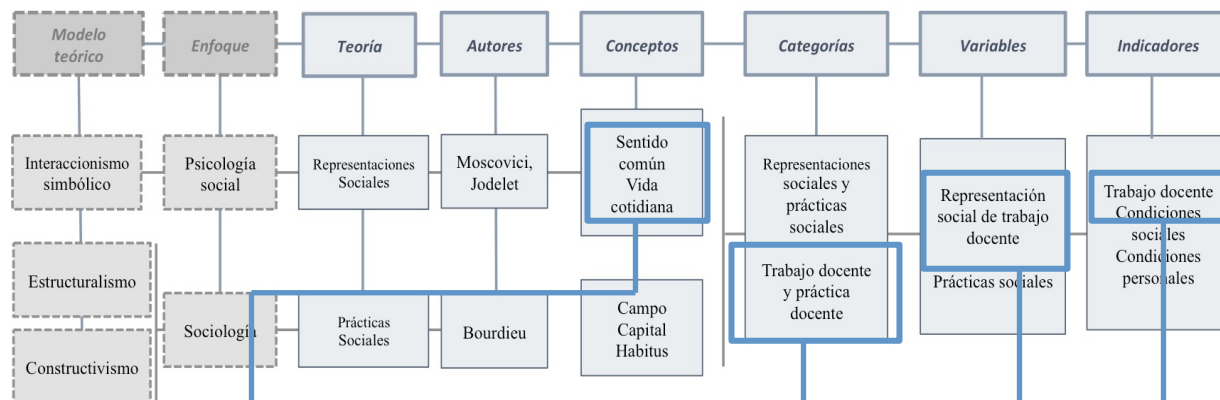


| Categoría: Prácticas Sociales-Representaciones Sociales | | | | | | | |
|--|-----------------------|--------------------------------|----------------|--------------------|-----------|-----------|-----------|
| Variable: Práctica Social | | | | | | | |
| Indicador: Condiciones sociales y personales | | | | | | | |
| Componente del instrumento | Conceptos de análisis | | | Trayectoria social | | | |
| | <i>Campo</i> | <i>Capital*</i> | <i>Habitus</i> | <i>TL</i> | <i>TF</i> | <i>TE</i> | <i>TR</i> |
| I. Datos generales | ✓ | CCi, Ce | ✓ | | ✓ | | ✓ |
| II. Datos Familiares | ✓ | CCi, Cs, Ce, | ✓ | | ✓ | | |
| III. Escolaridad | ✓ | Cci, CCo, CCin Cs, Ce, Csi. | ✓ | | | ✓ | ✓ |
| IV. Datos socioeconómicos | ✓ | CCi, CCo, Cs, Ce, Csi. | ✓ | ✓ | | | ✓ |
| V. Consumos culturales y uso del tiempo libre | ✓ | CCi, CCo, Cs, Ce, Csi. | ✓ | | ✓ | | |
| VI. Empleo | ✓ | CCi, CCo, CCin. Cs, Ce, Csi. | ✓ | ✓ | | | ✓ |
| VII. Trabajo docente | ✓ | CCi, CCo, Csi. | ✓ | ✓ | | | |

*
 CCi capital cultural incorporado
 CCo capital cultural objetivado
 CCin capital cultural institucionalizado
 Cs capital social
 Ce capital económico
 Csi capital simbólico
 TL trayectoria laboral
 TF trayectoria familiar
 TE trayectoria escolar
 TR trayectoria residencial

Esquema 8: Categorías analíticas Prácticas sociales. Fuente: elaboración propia

Aparato categorial de análisis



| | | |
|---|---|--|
| Categoría: Trabajo Docente y Práctica Docente | | |
| Variable: Representación Social del Trabajo Docente | | |
| Indicador: Trabajo Docente | | |
| Componente del Instrumento: Trabajo Docente | | |
| Ítem | Conceptos de análisis | |
| | Sentido común (El sujeto productor de sentido y actor social inscrito en una posición social) | Vida cotidiana (Contexto concreto) |
| Motivos por los que eligió ser docente | ✓ | ✓ |
| Tiempo de experiencia como docente | ✓ | |
| Si no fuera docente. ¿A qué le gustaría dedicarse principalmente? | ✓ | ✓ |
| Comparado con el momento en que empezó a impartir clases, considera que actualmente usted como docente se encuentra: | ✓ | ✓ |
| Cuáles considera que son los estímulos o incentivos más eficaces para garantizar el compromiso del docente en su trabajo | ✓ | ✓ |
| Mencione por lo menos tres actividades que realiza cotidianamente en sus cursos | ✓ | ✓ |
| Mencione algunas características que considera debe tener el docente de educación superior: | ✓ | ✓ |
| Respecto a la planeación y desarrollo de las clases, ¿Qué aspectos considera para distribuir tiempos, sesiones, contenidos, asignar tareas, etc.? | ✓ | ✓ |
| Los siguientes enunciados hacen alusión a algunos de los fines de la educación, ordene de mayor a menor importancia según considere | ✓ | ✓ |

| | | |
|---|---|---|
| Importancia a los temas para su perfeccionamiento docente. | ✓ | ✓ |
| Grado de acuerdo con las temas del docente | ✓ | ✓ |
| Si le dieran 10 horas más de trabajo como docente en la UAEH (remuneradas), ¿Cuáles serían las actividades que elegiría realizar? | ✓ | ✓ |
| Ser docente | ✓ | ✓ |
| Hacer del docente | ✓ | ✓ |
| Condición laboral del docente | ✓ | ✓ |

Esquema 9: Categorías analíticas Representaciones sociales. Fuente: elaboración propia

c) Encuesta:

Es un instrumento frecuentemente usado para establecer tendencias y estadísticas respecto a estados de opinión o hechos específicos.

Se diseñó una encuesta muy breve con la intención de conocer el escenario laboral externo a la UAEH, y de la zona geográfica en donde se encuentra el ICSHU. Dicha encuesta tiene como objetivo: obtener información confiable y pertinente respecto a las condiciones laborales (particularmente económicas) de los docentes en Instituciones de Educación Superior alternas a la UAEH.

Está compuesta por 11 preguntas que tienen que ver con el tipo de contratación, el pago por hora, periodos y medios de pago, prestaciones o servicios, las actividades que involucra su trabajo como docente y el grado de satisfacción laboral en la institución (Ver anexo 3).

6. El proceso de investigación practicado

Considerando el ir y venir entre lo teórico y lo empírico que plantea P. Bourdieu para la construcción del objeto de investigación, el presente trabajo presentó diversos ajustes en función de las rupturas y construcciones por parte de la investigadora a lo largo de su elaboración, lo cual fue un ejercicio constante de vigilancia epistemológica entre el agente objetivante, el objeto de estudio, y las condiciones y relaciones con el espacio social empírico.

Como se mencionó en la introducción, la relación de la investigadora con el objeto de estudio a partir de la historia personal-escolar influyó en un primer momento en la manera de observar a la población docente; no obstante hacer el distanciamiento necesario para mirar “fuera del juego y dentro de él” permitió la construcción de una clasificación de los docentes diferente a la que la institución y los mismos docentes asumían de sí; lo anterior para rescatar la importancia del vínculo necesario entre el escenario empírico y la teoría, siendo este uno de los principales elementos que se han de considerar al momento de hacer investigación ya que, si bien existe una metodología que regula los procesos y las etapas de ésta, sucede que, de manera transversal a dichos procesos metodológicos de investigación, siempre ha de ocurrir una relación dialéctica entre el escenario empírico y la lectura teórica de éste.

Bourdieu señala la importancia de reflexionar siempre y en todo momento sobre lo que se estudia, quién lo estudia, para qué se estudia, en qué momento se está estudiando y desde qué referentes se mira y analiza.

“Sólo puede captar la problemática más profunda del mundo social a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada” (Bourdieu, 1997:12).

Por ello, se realiza una descripción de los diferentes momentos que atravesó la investigación tomando como referencia las rupturas, las construcciones y las comprobaciones.

Fase de indagación y consolidación del problema

Si bien, ya se tenía una idea preliminar del “tema” a abordar, fue necesario “problematizar” de tal manera que además de los referentes temáticos que se obtuvieron con la elaboración del estado del conocimiento, se hizo un primer acercamiento al escenario empírico a través de algunas charlas informales tanto con alumnos como con docentes de la LCE, las cuales se realizaron con la finalidad de “medir el terreno”, es decir, con la intención de observar los rituales cotidianos, las actividades del docente: las previas a la entrada al salón de clases y las posteriores a ésta, el momento de <chechar> su asistencia a través de un lector electrónico, en donde un minuto después de la hora asignada, significaba rostros de angustia, coraje y hasta risa; escuchar algunos comentarios en pasillos de los alumnos respecto a tareas, la puntualidad y exigencia o no de los docentes, etc.

Cabe destacar que en este acercamiento no se sistematizó la información de manera escrita, más bien permitió insertarse al campo y realizar un ejercicio de distanciamiento de las predisposiciones de la investigadora en relación con la historia personal y la “deuda” que entonces asumía respecto a la formación académica.

En esta fase, se hizo la primer entrevista formal al Coordinador Académico C con la intención de conocer desde lo normativo e institucional las condiciones y

situaciones de los docentes de la LCE. La riqueza de esta fase, radicó en la reconfiguración del tema, que al mismo tiempo ya se convertía en problema; se modificaron objetivos y preguntas previamente planteadas y se dio un importante giro en la dimensión teórica, desplazando la idea inicial por una que emergía del escenario cotidiano y de lo observado y analizado desde una postura diferente, desde una postura en la que se asumía el papel, la tarea y la responsabilidad de la investigación, es decir, el *ethos* del oficio de la investigación.

Fase de construcción teórico-empírica

Para dar lectura a una nueva realidad, es decir, a una realidad articulada entre lo temático y lo empírico fue necesario no sólo echar mano de insumos teóricos sino de referentes epistemológicos que permitieran asumir un <compromiso con la realidad> en la manera de abordarla y sobre todo en la manera de analizarla y comprenderla.

Fue entonces cuando se consolidó la idea, lo observado y lo planteado a partir de los referentes teórico-epistemológicos que se recuperan del autor que guió la presente investigación: Pierre Bourdieu; incorporar, traducir, retraducir y mirar los espacios y escenarios sociales fue una nueva ruptura en los esquemas de pensamiento y acción de la investigadora, ya que comprender y problematizar <un caso particular de lo posible> significa aprehenderlo desde dimensiones epistemológicas, teóricas y empíricas, de manera articulada y sobre todo dialéctica.

Se construyeron, ajustaron y aplicaron los instrumentos para recolectar información de los directivos: jefes de área y coordinadores de la licenciatura, de tal manera que no sólo se conocía el escenario empírico desde los discursos institucionalizados, sino desde la voz de sus directivos; conocer la visión desde su trayectoria posibilitó establecer nuevos parámetros de análisis en la configuración de las RS de los docentes con relación a sus prácticas sociales.

El análisis de las entrevistas ocurrió en dos momentos, en el primero se hizo un análisis de contenido con las respuestas emitidas por parte de los coordinadores, Cáceres, P. (2003) señala que: “el análisis cualitativo de contenido se define a sí mismo como una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio”. De ahí que el análisis de contenido es tratado como una técnica aplicable para la reelaboración y reducción de datos; por otro lado Trójar, J (2006) considera que el análisis cualitativo de los datos implica ordenar y organizar la información disponible, elaborar patrones, categorías y unidades de análisis, asimismo afirma que este tipo de análisis involucra la interpretación, la asignación de significados, la descripción y comprensión de patrones encontrados, así como la búsqueda de conexiones entre categorías.

El segundo momento ocurrió en el análisis de las respuestas de los jefes de área, en donde se utilizó el Software Hyper Research, software especializado en el análisis cualitativo, para ubicar el tipo de información que los jefes de área aportaron, se asignaron códigos, y se realizó un cruce con todas las entrevistas para encontrar puntos de contacto y diferencia entre estos.

En esta fase, también se aplicaron las encuestas a los docentes ajenos a la UAEH, se captó información de 12 instituciones de educación superior privadas, sin embargo fue hasta la siguiente etapa cuando se procesó la información a través del software SPSS.

Cabe hacer mención que fue complicado encontrar espacios disponibles por parte de los Jefes del ARACED, ya que de los seis que ha tenido el área, los dos que se reportan (A,C) son aquellos que continúan laborando en el ICSHu y con mayor disponibilidad de tiempo, en el caso del jefe B su adscripción a la UAEH cambió, el jefe D es parte de la UAEH, sin embargo labora en otro escenario ajeno a la UAEH

y al estado, el Jefe E es finado, y el jefe (F) mostró nula disposición para proporcionar información.

Fase operativa y de nuevas rupturas al momento de la construcción de datos y reflexiones finales.

Esta fase involucra múltiples rupturas entre los hallazgos, los datos construidos, la articulación teórica, y sobre todo la lógica de la presentación del reporte escrito frente a la lógica del desarrollo de la investigación.

Considerando y magnificando la importancia entre la articulación de la teoría, el contexto, el instrumento y el problema a analizar, se analizó la encuesta aplicada a los docentes de IES ajenas a la UAEH y se recuperaron hallazgos importantes que dieron cuenta de “el campo de la oferta y la demanda en un mismo espacio geográfico” a partir de las condiciones de existencia profesional bajo la inversión de capitales culturales, sociales, económicos y sobre todo simbólicos. Asimismo se *construyó, aplicó y analizó* el instrumento que permitió conocer trayectorias, capitales, disposiciones, espacios, momentos, tiempos e intereses de los docentes tanto en lo personal como en lo social-institucional.

La fase de *construcción* implicó hacer una articulación de los conceptos, categorías, variables e indicadores que se desprenden de los insumos teóricos, retraduciéndolos en el diseño del instrumento.

En el caso de la *aplicación*, el tiempo invertido excedió lo contemplado, ya que no fue sencillo contar con la disponibilidad de todos los docentes para contestar el cuestionario, no todos accedieron a ello (particularmente aquellos que tienen algún cargo administrativo en la UAEH y los que comparten esta característica y que sí contestaron aplazaron mucho las fechas de entrega). Otros, sin embargo, comentaron que el cuestionario permitió hacer un ejercicio catártico acerca de su historia de vida, escolar y profesional; y hubo aquellos que miraron en el

instrumento un espacio para la “denuncia” de condiciones y condicionantes laborales.

Para llevar a cabo el *análisis* de los cuestionarios aplicados a los docentes, fue necesario echar mano del software estadístico SPSS para identificar algunos parámetros descriptivos y de frecuencia, asimismo se realizaron algunos cruces de información que permitieran identificar algunas correlaciones. En el caso de las preguntas abiertas se realizó un tratamiento cualitativo-cuantitativo, analizando el contenido del discurso de las respuestas y operacionalizando otras. El ejercicio de análisis, permitió identificar que algunas respuestas fueron inducidas, sobre todo en aquellas que preguntaban sobre gustos literarios, musicales, cinematográficos, pues se ofrecían opciones de respuestas.

Por otra parte, comprender la diferencia entre el hallazgo y el dato fue otra ruptura que posibilitó el análisis profundo de cada hallazgo y la construcción teórica de datos (no todos los hallazgos se retomaron para la construcción de los datos), de ahí que a la par se hizo un constante ir y venir con el capítulo que incluye el referente teórico pues para leer los hallazgos y construir datos fue necesario “pulir” y consolidar de mejor manera el apartado teórico, lo anterior en virtud de la constante vigilancia teórico-epistemológica que exige el proceso de investigación en términos de congruencia.

Una vez que se cumplió con el requisito metodológico del proceso de investigación, ocurrió una nueva ruptura: distinguir la lógica de la investigación en sus distintas fases: la lógica del pensamiento de la investigadora, la lógica de la construcción de la investigación y la lógica de la presentación del reporte escrito; de modo que el trabajo académico de “escuela” se modificó a partir de hacer evidente la relación del autor con el lector; fue indispensable pensar en el lector para organizar el orden de aparición de cada capítulo del reporte escrito; de manera que la construcción del problema de investigación, los momentos del

proceso de investigación y los apartados que se enuncian en el presente escrito mantienen lógicas diferentes, pero fueron reacomodadas para su comprensión.

Finalmente, se hizo un breve recorrido entre el *recorrido* mismo del proceso de investigación identificando algunas “generalidades” producto del análisis sistemático de un caso particular de lo posible, se abrieron nuevas áreas temáticas para su estudio posterior y se hicieron evidentes aquellos aportes personales-profesionales del ejercicio de hacer investigación.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y REFLEXIONES FINALES

“El examen retrospectivo y reflexivo de los instrumentos del análisis no es, un escrúpulo epistemológico, sino una condición indispensable del conocimiento científico del objeto: la pereza positivista conduce a concentrar la intención, completamente defensiva, de verificación en la intensidad de las relaciones comprobadas, en vez de situar la interrogación de las propias condiciones de la medida de las relaciones, que pueden estar en la base misma de la intensidad relativa de las diferentes relaciones.”

(Bourdieu, 2012:107)

“No basta con que el sociólogo escuche a los sujetos, registre fielmente sus palabras y razones para explicar su conducta ... al hacer esto corre el riesgo de sustituir lisa y llanamente a sus propias preconociones por las preconociones de quienes estudia”.
(Bourdieu, Chamboredon, Passeron; 2008:63)

Considerando el tercer acto epistémico que plantea Bourdieu y la relación de los registros con la teoría en el enfoque relacional, ha de considerarse la importante distinción (*a propósito de Bourdieu*) entre el registro, el hallazgo y el dato; ya que la información obtenida a través de los instrumentos no significa nada si no se lee desde la teoría, es decir, lo recuperado sólo es información, la cual adquiere sentido y riqueza sólo si se articula analíticamente con los referentes teórico-metodológicos que orientan la investigación.

De lo anterior, el presente capítulo se organiza de la siguiente manera: en un primer momento, se realiza una descripción organizada de los hallazgos con la intención de ofrecer al lector información que permita identificar *de facto* escenarios, agentes y posiciones; a partir de lo personal, lo social-laboral y lo institucional.

En un segundo momento, se realiza la construcción empírico-analítica de variables, conceptos e indicadores, de tal manera que los <datos> que se presentan ofrezcan una lectura articulada entre los andamiajes teóricos, conceptuales y metodológicos con los referentes empíricos rescatados, analizados y reconvertidos.

Y en un tercer momento, se abordan las conclusiones y reflexiones a las que se llega a partir del ejercicio de *hacer investigación* articulando lo planteado en un inicio con lo recuperado al final de todo el proceso investigativo a partir de analizar un <caso particular de lo posible>.

1. Hallazgos

a) LO INSTITUCIONAL

Lo que dicen los directivos:

Coordinadores y jefes de área, del programa de licenciatura y de sus docentes

El análisis de las entrevistas se realizó a través de diagramas y esquemas que ordenan y clasifican la información proporcionada; cabe señalar que se hizo un cruce con las entrevistas a los diferentes agentes para determinar las categorías y unidades de análisis y finalmente ubicar de manera ordenada los principales hallazgos que permiten la interpretación de significados encontrados.

Criterios para la elaboración de los esquemas:

- Información respecto a docentes:
 - Tipo de adscripción a la UAEH y antigüedad.
 - Criterios de asignación de materias y el número de éstas.
 - Criterios de contratación, acceso y permanencia.
 - Número de docentes activos en ciclos escolares y turnos.
 - Trabajo docente dentro y fuera del aula.
- Información respecto a coordinadores académicos:
 - Periodo de gestión.
 - Estado de adscripción.

Con lo anterior, se identificaron las siguientes categorías de análisis:

- Los criterios de clasificación para los diferentes tipos de docentes. (Información recuperada para describir a los agentes de estudio, incluida en el apartado cuatro del capítulo anterior).

- Generaciones de docentes y coordinadores de la LCE
- Relaciones simétricas y asimétricas de los directivos con los diferentes cargos y agentes internos y externos (que se abordará en el apartado denominado: Construcción del dato).

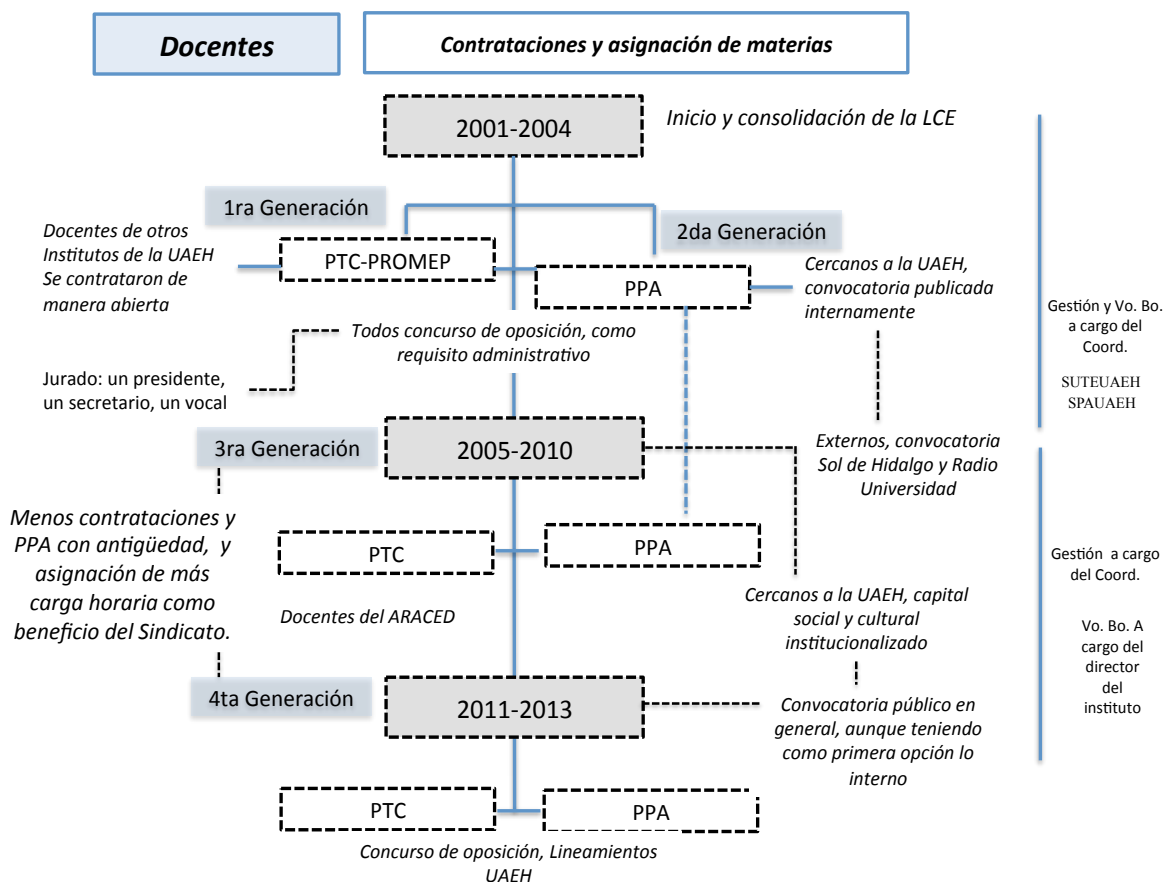
Información respecto a docentes:

Como se mencionó anteriormente, los diferentes tipos de docentes que existen en la LCE se dividen en dos grandes categorías que la misma institución asigna (PPA y PTC) sin embargo esta categoría <institucionalizada> no comprende las diferencias que existen al interior, las cuales se basan en el tipo adscripción a la universidad, su relación con ésta, los beneficios internos y externos con los que cuentan y aquellas características diferenciadoras al interior que posicionan a los docentes en espacios y condiciones diferentes, por ejemplo: el número de materias que imparte cada uno, los apoyos e incentivos económicos, las funciones y cargos, entre otros.

Respecto a los periodos de contratación de los docentes, se ubican cuatro generaciones, en las cuales es interesante identificar tanto las condiciones externas, como las que se dan al interior de la universidad y en el mismo instituto, ya que al principio (en la primer generación) las plazas fueron cubiertas por el personal propio de la universidad, para el siguiente periodo (segunda generación) los docentes contratados fueron, si bien ajenos a la universidad en cuanto a relación laboral, sí cercanos a ella respecto a otro tipo de relación, ya que la vacante se publicaba únicamente al interior de la UAEH, sin ningún otro medio de difusión, para la tercera y cuarta generación de docentes ya se amplía la convocatoria al público externo a la UAEH aunque se sigue acudiendo al capital social y cultural institucionalizado cercanos a los propios docentes, a los coordinadores y al ARACED.

Cabe señalar que del 2001 al 2005 las contrataciones de los docentes las realizaban directamente los coordinadores de la licenciatura, sin embargo a partir

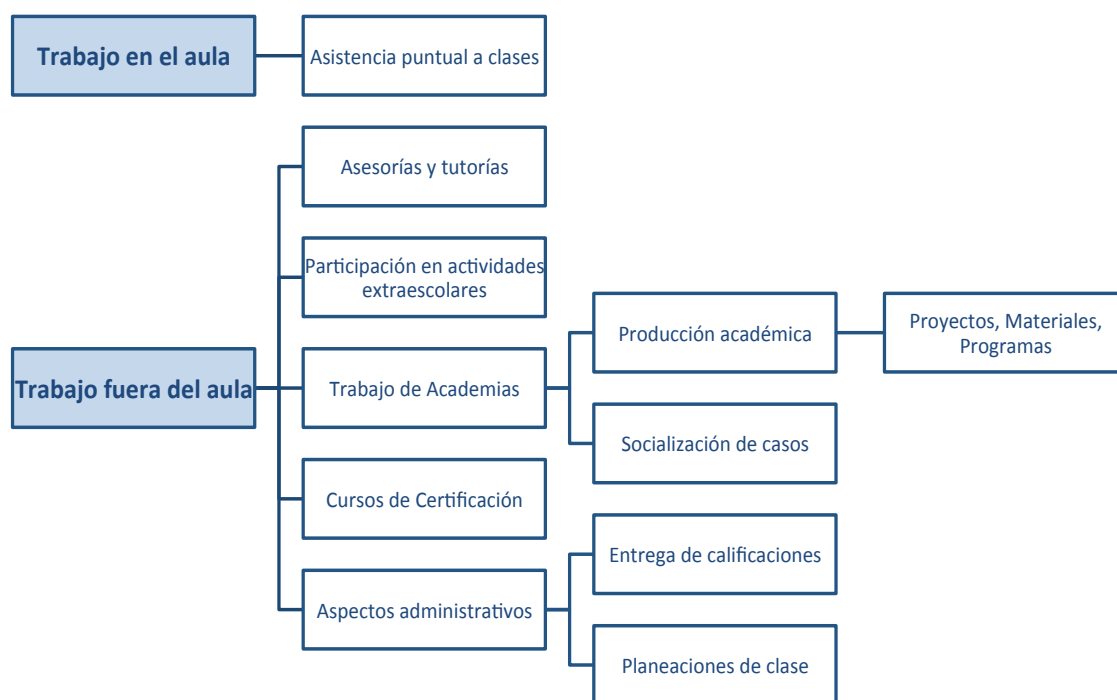
de la segunda mitad del 2005 y a la fecha las contrataciones se avalan previo Vo.Bo. del director del instituto.



Esquema 10: Generaciones de los docentes. Fuente: elaboración propia

Por otro lado, las actividades que involucra el trabajo como docente de la LCE, desde la perspectiva de los coordinadores tiene que ver con, la impartición de la asignatura en su horario establecido, la participación en las actividades extraescolares, tales como la asistencia a eventos académicos, sociales o políticos; cubrir con lo solicitado por la coordinación respecto a asuntos administrativos como la entrega puntual de planeaciones, calificaciones, reuniones, etc. también se les pide que asistan y colaboren de manera activa en las reuniones de academia que tienen a lo largo del periodo escolar (tres al

semestre) actividad en la cual, la intención es actualizar planes y programas de estudios, producir materiales, proyectos, etc.; socializar con sus pares algunos problemas de aprovechamiento escolar, y hacer un balance de logros al término de cada semestre para planear nuevas actividades y proyectos; asimismo, como requisito institucional deben de cubrir cursos de capacitación que los certifiquen en áreas de Inglés, metodología de la investigación y TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).



Esquema 11. Actividades que involucra el trabajo docente. Fuente: elaboración propia

Información respecto a coordinadores académicos:

Para el caso de los coordinadores académicos; se identificaron los periodos de gestión, siendo el primero (CA) una figura importante para la conformación y consolidación tanto de la planta docente como de la misma licenciatura, ya que este coordinador fue asignado en el momento en el que se aprobó la LCE en el 2000 y hasta el egreso de la primera generación del 2001 al 2005; este mismo

coordinador regresa luego de dos años en un segundo momento (C1A) del 2007 al 2011. El segundo coordinador de la licenciatura (CB) estuvo a cargo del 2005 al 2007, quien trató de continuar e iniciar trabajos tanto con docentes como con la licenciatura misma; finalmente el tercer coordinador (CC) inicia su periodo de gestión en el 2011 a la fecha. Cabe destacar la importancia de la relación que guarda el cambio de directores del Instituto y el cambio de coordinadores del programa, sobre todo a partir del coordinador B y del tercer director del instituto (Ver esquema 15).

El estado de adscripción que guarda el coordinador con la UAEH, también marca pautas en el desempeño de su función, ya que los coordinadores A,B eran al mismo tiempo PTC, lo cual implicaba cumplir con ambas funciones; coordinar el programa de licenciatura y participar en todas las actividades de investigación y docencia en los diferentes programas académicos del ARACED (licenciatura, especialidad, maestría y doctorado); el caso ocurre diferente para el coordinador C ya que no es PTC y su función en la LCE además de estar coordinando el programa, sólo es impartir una asignatura.

Finalmente se identifican algunos significados que tienen que ver con la percepción del coordinador respecto de sí mismos, de la Universidad, del Instituto y de la condición del trabajo docente tanto de los PPA como de los PTC.

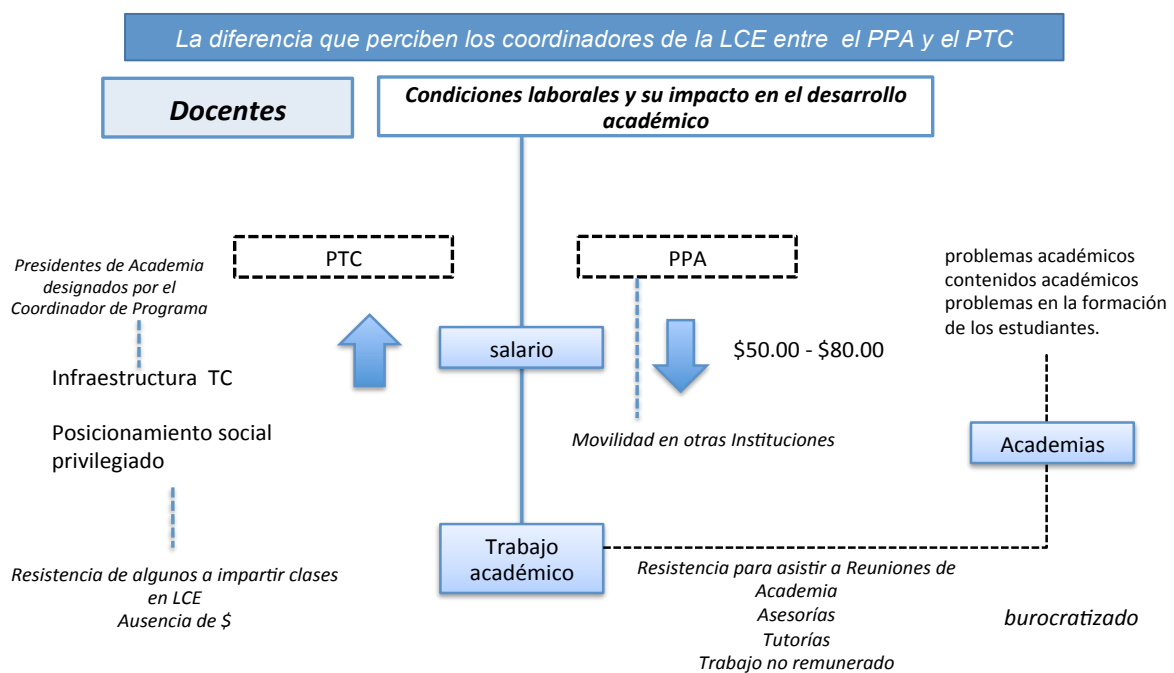
El papel del Coordinador Académico se interpreta a sí mismo como coordinador administrativo y como gestor académico; el primero es percibido por el Coordinador A-A1 ya que al ser el iniciador de la licenciatura involucró todo un trabajo meramente administrativo y en el segundo periodo continuó con la misma tarea encomendada, dejando de lado lo académico y centrándose nuevamente en lo administrativo; para el caso de los coordinadores B y C se identifica un mayor trabajo académico en la producción y las actividades realizadas con la intención de generar climas académicos, aunque la función administrativa sigue siendo un aspecto estructural.

El estado que guarda cada coordinador en relación con la UAEH y el tiempo laborado en la misma, representa un tipo de relación, y aunque no es el fin de este trabajo, se esbozará brevemente al respecto con la intención de ofrecer un escenario explicativo:

- Coordinador A, con mayor antigüedad laborando en la UAEH en relación con los demás (más de 13 años); primero en otras instancias de la universidad ajenas las ICSHU y luego en este instituto como coordinador del programas y como PTC; actualmente continúa laborando en la UAEH.
- Coordinador B, con una estancia breve como PTC y como coordinador en el ICSHU (menos de 7 años), actualmente no labora en la UAEH.
- Coordinador C, con menor tiempo laborando en la UAEH (menos de 4 años), esto en comparación con los otros coordinadores; sin embargo ha mantenido una relación escolar de estudios de licenciatura y posgrado por más de 8 años, este coordinador es egresado de los programas del ARACED.

Finalmente, cuando se trata de identificar las diferencias entre los PPA y los PTC, los coordinadores abordan aspectos diversos, tales como: las condiciones de infraestructura, el salario y el pago por hora clase, el capital simbólico y el trabajo académico; ya que como puede observarse en el esquema que aparece a continuación, los coordinadores afirman que el PTC tiene una posición privilegiada en cuanto a las condiciones de infraestructura y salario (poseer un cubículo, tener computadora, internet, y salario por encima de los PPA); señalan también que algunos PTC muestran resistencia a impartir clases en la LCE, argumentando que ese trabajo no es remunerado; mismo caso ocurre con los PPA para referirse al trabajo fuera de aula que le exige la institución, señalando que actividades como: reuniones de academia, asesorías y tutorías, no son pagadas.

“ Si la institución te pide juntas de academia, reunión de no sé qué, atiende a los alumnos, ser tutor, ser asesor, un montón de payasadas, porque no hay otra palabra y te voy a decir porqué son payasadas, no porque sea malo, digo payasada porque si no puedes tú como institución hacerte cargo, mejor no lo ofrezcas; entonces yo no puedo decirte que te estoy dando tutorías si no tengo para el profe que va a dar una tutoría, una silla y un escritorio, ves al profesor dando las famosas disque tutorías en la escalera, en el jardín, no se vale” (CB)



Esquema 12: Diferencia coordinadores. Fuente: elaboración propia

Información respecto a Jefes de Área:

Para hablar de lo institucional, se acudió a la voz de los agentes cuya trayectoria y experiencia permitió dar cuenta de aquellos aspectos que no siempre se documentan en el papel, es decir, aquello que se construye a partir de las prácticas; para ello se recuperó información de dos jefes de área:

- Jefe A, quien es una figura importante en la configuración del ARACED, ya

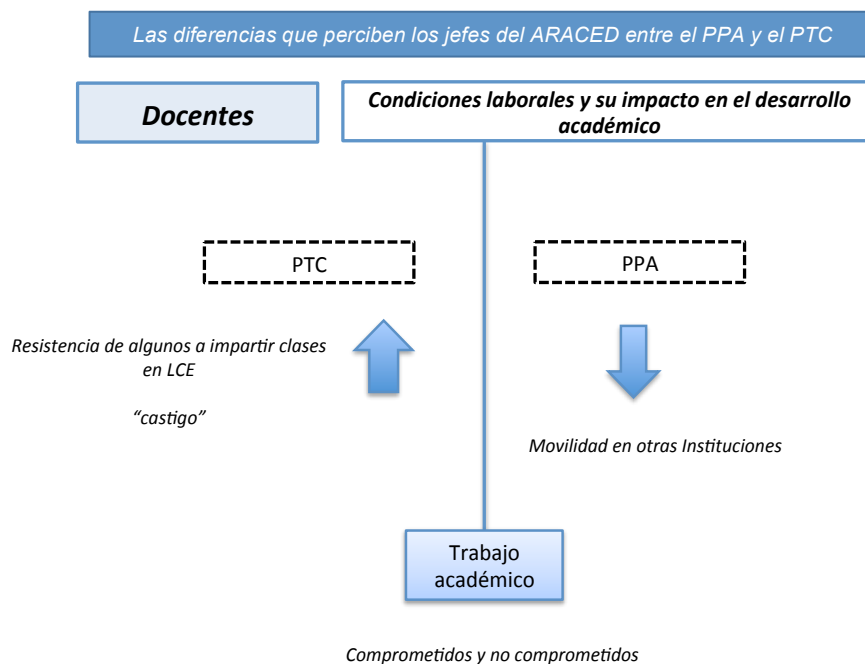
que es quien encabeza la génesis del área académica, además de ser parte del equipo de colaboradores que trabajaron en los programas de posgrado (Especialidad, Maestría y Doctorado) y en la creación del CINCIDE. Su trayectoria en la UAEH es de 28 años, ocupando cargos de gestión, administración, dirección y docencia en diferentes niveles y departamentos de la universidad; además es en la UAEH en donde realiza estudios de posgrado, formó parte de la primera generación de la Especialidad en Docencia y del programa de Maestría en Ciencias de la Educación, asimismo en esta misma institución cursó el Doctorado en Ciencias de la Educación.

- Jefe C, quien ocupa el cargo como tal en las fechas en las que la LCE comienza un periodo de gestión con el coordinador A1, retomando las premisas con las que ésta comenzó a funcionar. Este jefe de área tiene 14 años de antigüedad en la UAEH, casi los mismos años de existencia del ICSHU, en donde de igual manera que el jefe anterior, participó en el equipo para la estructuración del ARACED, sus programas de posgrado y su centro de investigación, además de ocupar cargos de dirección, gestión y docencia en la UAEH, particularmente en el ICSHU y en la ahora llamada Dirección de Educación Superior. Este jefe, forma parte de la primera generación del Doctorado en Ciencias de la Educación.

La información que proporcionaron permitió analizar la influencia del tipo de liderazgo que ocurre en las estructuras sociales externas al trabajo docente, aunque internas en la UAEH y específicamente en el ICSHU, asimismo fue posible identificar la *percepción* de éstos en relación con los docentes de la LCE, tanto PPA como PTC; los primeros casi ajenos a ellos, y los segundos muy cercanos en sus relaciones sociales y de trabajo.

Si bien, en el siguiente apartado se analizan algunos aspectos recuperados de los Jefes de Área, conviene señalar en este momento, las diferencias que perciben entre los PPA y los PTC, pues indican que lo económico, la infraestructura, el

número de materias que imparten, no es un criterio diferenciador, sino que más bien existen los “comprometidos y los no comprometidos”; el PTC “baja” a dar clases a la LCE, en el mejor de los casos para desarrollar un proyecto o estudio específico; y en el peor “bajar” simboliza un “castigo” de los directivos a los PTC. Así, impartir clases en la LCE, representa *bajar*, ir al nivel más bajo del ARACED, programa académico que por cierto, se creó ajeno e independiente al área académica.



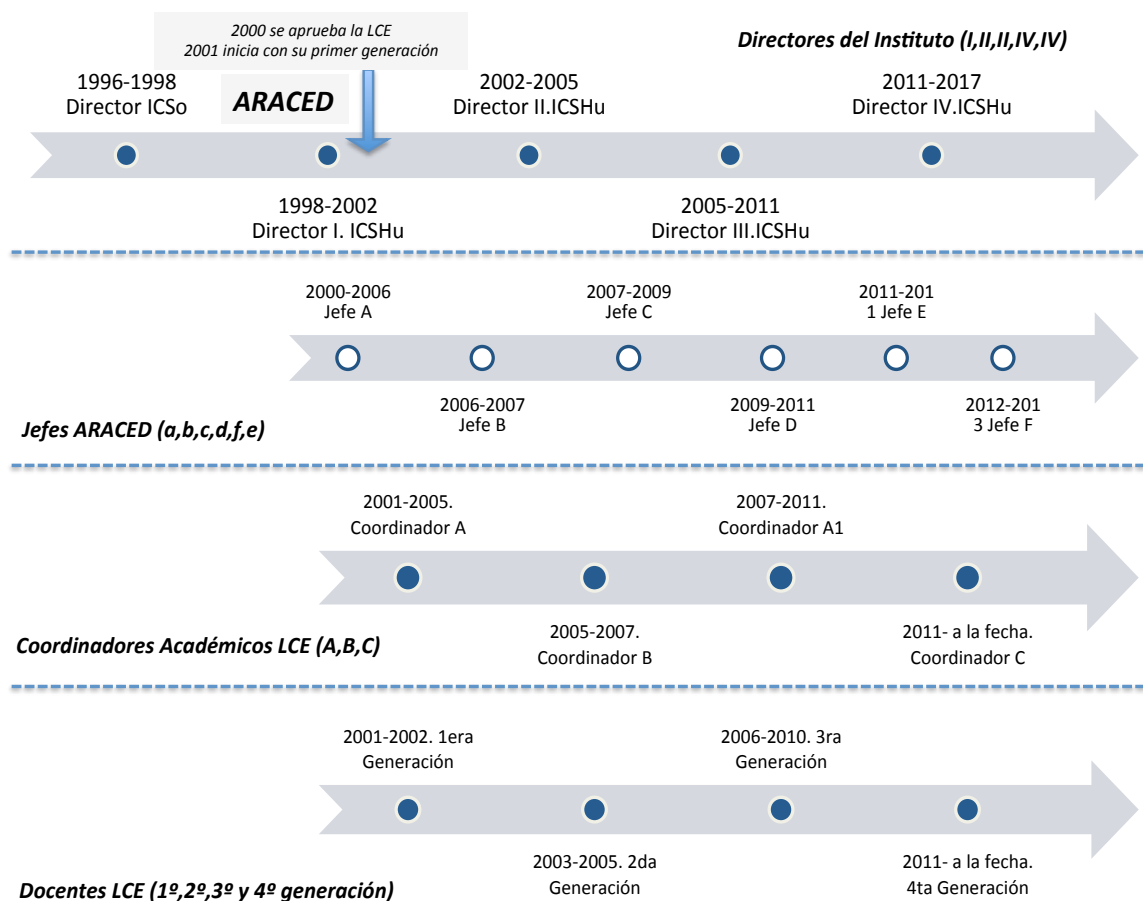
Esquema 13: Diferencia jefes de área. Fuente: elaboración propia

Las generaciones en el ICSHu:

Directores ICSHu, Jefes del ARACED, Coordinadores de la LCE y docentes de la LCE

Como se mencionaba anteriormente, el tipo de liderazgo tiene influencia en la configuración y en el desarrollo de aquellas directrices que regulan el trabajo académico; por tal motivo se ubican los tiempos y periodos de los directivos que han sido parte de las condiciones sociales externas-institucionales al trabajo docente; así, resulta interesante analizar la relación vertical que guarda cada uno en relación con el otro, ya que la gestión del director influye en la gestión del jefe del área y a su vez en la gestión del coordinador en turno.

No obstante, esta verticalidad se rompe cuando se habla del nivel de desagregación y relación entre el jefe ARACED y el Coordinador LCE (ver esquema 24), ya que si bien la LCE pertenece a dicha área, la dependencia se da directamente de la dirección del ICSHU, valga recordar que la LCE, no es “*hija legítima*” del área, es decir, se crea de manera independiente y se instaura con lógicas diferentes de la de los programas de del ARACED.



Esquema 14: Las generaciones del ICSHU. Fuente: elaboración propia

De este modo, es posible identificar que la institución en tanto estructura estructurante se vincula con los modos de ser y hacer en cada uno de los agentes

que intervienen en ella; así las condiciones institucionales son condiciones externas que tienen cabida en los modos de existencia social.

b) LO PERSONAL:

Algunas generalidades.

Para P. Bourdieu, tanto la posición como la trayectoria son elementos que contribuyen a explicar quién es el agente y cuáles son sus oportunidades objetivas en relación con las configuraciones subjetivas. De ahí que conocer algunos atributos de la población estudiada permite comprender condiciones biológicas, familiares, escolares, sociales-culturales del trabajo docente.

Para el caso particular del trabajo del docente de educación superior, existen algunos condicionamientos objetivos (sociales e institucionales) relacionados con el capital cultural institucionalizado e incorporado; tales como, la experiencia, los grados académicos, la producción científica, entre otros que posibilitan la entrada al campo laboral; no obstante existen condiciones subjetivas que también entran en juego y que funcionan como “fichas de entrada”, tal es el caso del capital social y simbólico que alude Bourdieu y que echa mano de la red de relaciones y del reconocimiento del agente.

Así, es este apartado se realiza un acercamiento descriptivo para conocer algunas implicaciones relacionadas con la trayectoria familiar, escolar, laboral; así como aquellas que tienen que ver con las condiciones sociales, personales e institucionales del trabajo docente.

a. Edad:

Considerando (de manera general), que la edad promedio en que egresa un universitario ocurre entre los 22 y los 24 años, más la “experiencia laboral promedio” que solicita un empleador respecto a su desarrollo en el campo profesional y, considerando que el egresado cuenta con un posgrado como

mínimo: la edad más joven de un docente de educación superior oscilaría entre los 27 y los 30 años. Con esta información como referente se analiza la edad de los docentes de la LCE, y se tiene que: el 30% de éstos tienen entre 25 y 35 años, los cuales todos son PPA y en su mayoría son egresados de la LCE; un poco arriba se ubican los docentes de LCE que tienen entre 46 y 50 años, quienes tienen una antigüedad en la UAEH de 6 a 10 años, y en la LCE como docentes PPA entre 8 y 10 años.

Sin embargo, como se verá más adelante, la población más joven no cuenta con posgrado, de tal forma que la ficha de entrada para este rango de la población no está directamente relacionada con la acumulación de títulos y grados académicos, sino más bien está vinculada con la *herencia* institucional, la UAEH como empleadora de sus egresados.

| Edad | | | | |
|---------|-----------------|------------|-------------------|----------------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| | De 25 a 30 años | 6 | 15,0 | 15,0 |
| | De 31 a 35 años | 6 | 15,0 | 30,0 |
| | De 36 a 40 años | 3 | 7,5 | 37,5 |
| | De 41 a 45 años | 7 | 17,5 | 55,0 |
| Válidos | De 46 a 50 años | 8 | 20,0 | 75,0 |
| | De 51 a 55 años | 4 | 10,0 | 85,0 |
| | De 56 a 60 años | 4 | 10,0 | 95,0 |
| | 61 años o más | 2 | 5,0 | 100,0 |
| | Total | 40 | 100,0 | 100,0 |

Tabla 14: Rangos de edades. Fuente: elaboración propia

b. Sexo y estado civil:

Una importante tendencia actual en los temas de género es el papel de la mujer en la inserción al trabajo; para el caso de la docencia llama la atención que se considera un oficio femenino por lo menos en la educación básica; sin embargo en el caso de la educación superior, la distribución por género ocurre de manera más

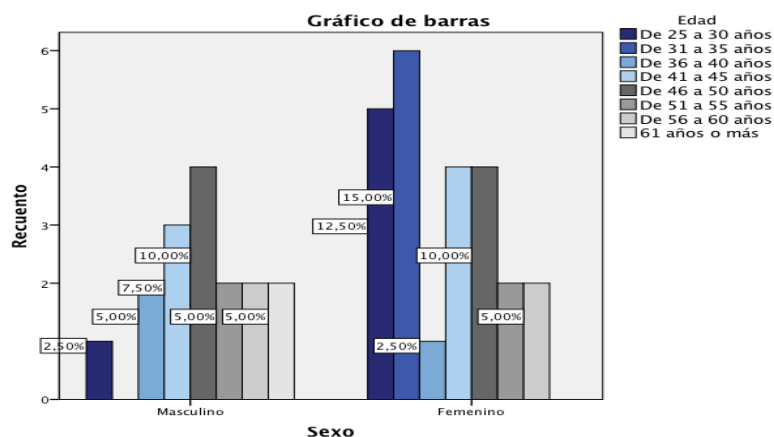
equilibrada, ya que los docentes de la LCE, 60% son mujeres y un 40% hombres; de la totalidad de mujeres, el 35% están casadas o en unión libre, y un 27.5% los hombres se encuentran en las mismas condiciones (casados o en unión libre), no obstante, si se analizan los porcentajes de hombres y mujeres solteros, se puede identificar que sólo el 12.5% de hombres se encuentran bajo estas circunstancias, frente a un 22.5% de mujeres solteras.

Lo cual invita a revisar la distribución por edades en cuanto a género, y una inferencia a la que se llega, es que existe un mayor número de mujeres solteras debido a que existe un mayor número de mujeres en “edad (moderna) de soltería” pues entre los 25 y 35 años existe un 27.5% de mujeres solteras y entre los 36 y 45 años un 25%; en el caso de los hombres, existe sólo un 22.5% (de 25 a 35 años de edad) que se encuentran en esta época y un 12.5% con 36 a 45 años.

Tabla de contingencia Sexo * Estado Civil

| Recuento | | Estado Civil | | | | Total |
|----------|-----------|--------------|-------------------------------|----------------|---------------|-------|
| | | Soltero(a) | Casado(a) primeras nupcias | Unión libre | Divorciado(a) | |
| Sexo | Masculino | 12.5% | 22.5% | 5% | 0 | 40% |
| | Femenino | 22.5% | 27.5% | 7.5% | 2.5% | 60% |
| Total | | 35% | 50% | 12.5% | 2.5% | 100% |

Tabla 15: Estado civil. Fuente: elaboración propia



Gráfica 4: Sexo y edad. Fuente: elaboración propia

c. Lugar de nacimiento:

Uno de los principales referentes para ubicar la movilidad geográfica es el lugar de nacimiento, ya que esta información permite identificar un “antes y un después” en la trayectoria residencial de los docentes, asimismo da pautas importantes para comprender los sitios en donde realizó sus estudios, en dónde labora y ha laborado.

Para el caso que se analiza, el 55% nació en Hidalgo, (particularmente el 40% en la ciudad de Pachuca, y el 15% restante en municipios cercanos a Pachuca) y un 25% nació en el Distrito Federal, una de las grandes urbes del país y que geográficamente es muy cercana a Pachuca.

Lugar de nacimiento

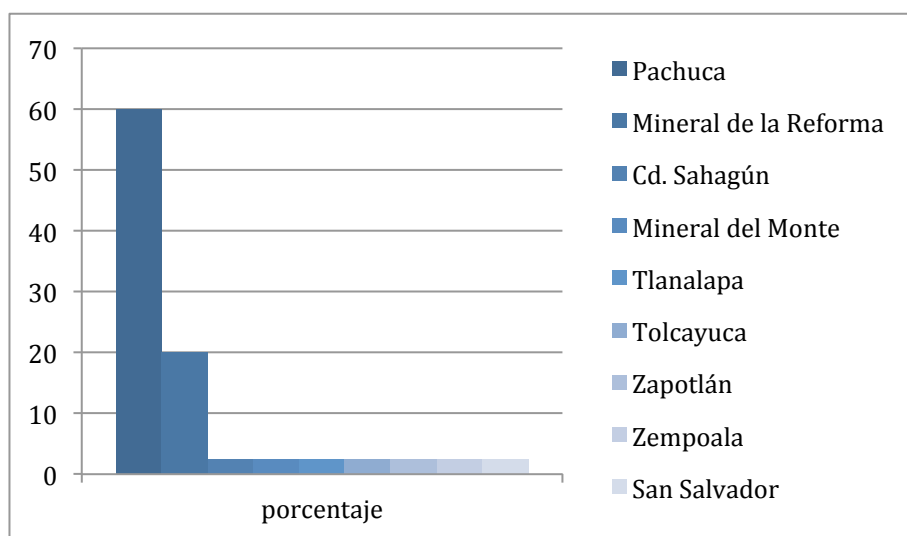
| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Hidalgo | 1 | 2,5 | 2,9 | 2,9 |
| Hidalgo-Actopan | 1 | 2,5 | 2,9 | 5,7 |
| Hidalgo-Apan | 1 | 2,5 | 2,9 | 8,6 |
| Hidalgo-Cardonal | 1 | 2,5 | 2,9 | 11,4 |
| Hidalgo-Ixmiquilpan | 1 | 2,5 | 2,9 | 14,3 |
| Hidalgo-Pachuca | 16 | 40,0 | 45,7 | 60,0 |
| Hidalgo-Tula | 1 | 2,5 | 2,9 | 62,9 |
| Distrito Federal | 10 | 25,0 | 28,6 | 91,4 |
| Guanajuato | 1 | 2,5 | 2,9 | 94,3 |
| Tlaxcala | 1 | 2,5 | 2,9 | 97,1 |
| Zacatecas | 1 | 2,5 | 2,9 | 100,0 |
| Total | 35 | 87,5 | 100,0 | |
| Sistema Perdidos | 5 | 12,5 | | |
| Total | 40 | 100,0 | | |

Tabla 16: Lugar de nacimiento. Fuente: elaboración propia

d. Movilidad de residencia:

Derivado de lo anterior, es interesante indagar en la residencia actual de los docentes y los diversos cambios que han hecho desde su lugar de nacimiento, ya que se observa que actualmente la totalidad de los docentes (100%) radica en Hidalgo, principalmente en los municipios de Pachuca (60%) y Mineral de la Reforma (20%), municipios en que, como se mencionaba en capítulo III, cuentan con altos índices de desarrollo social considerando los demás municipios del estado, y en donde se encuentra gran parte de los institutos y servicios de la UAEH.

Ahora bien, analizando a detalle el tiempo que llevan radicando en Hidalgo y los diferentes cambios de residencia que han tenido, se detecta que: un 50 % lleva viviendo entre 14 y 36 años (o más) en el mismo lugar, información que corresponde a la población que sólo ha hecho entre uno y dos cambios de residencia (62.5 %), cabe destacar que algunos de los docentes que nacieron en otros estados, reportaron una residencia en Hidalgo de más de 15 años; por tanto, los docentes de la LCE casi en su totalidad son y radicaban en el estado de Hidalgo al momento de ser contratados y sólo un pequeño porcentaje fueron “importados” de otros estados.



Gráfica 5: Lugar de procedencia. Fuente: elaboración propia

¿Desde hace cuánto tiempo radica en su domicilio actual?

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| menos de 1 año | 2 | 5,0 | 5,1 | 5,1 |
| De 1 a 3 años | 8 | 20,0 | 20,5 | 25,6 |
| De 4 a 6 años | 4 | 10,0 | 10,3 | 35,9 |
| De 7 a 10 años | 5 | 12,5 | 12,8 | 48,7 |
| De 14 a 16 años | 3 | 7,5 | 7,7 | 56,4 |
| De 17 a 20 años | 6 | 15,0 | 15,4 | 71,8 |
| De 21 a 23 años | 1 | 2,5 | 2,6 | 74,4 |
| De 24 a 26 años | 2 | 5,0 | 5,1 | 79,5 |
| De 27 a 30 años | 3 | 7,5 | 7,7 | 87,2 |
| De 31 a 35 años | 4 | 10,0 | 10,3 | 97,4 |
| De 36 años en adelante | 1 | 2,5 | 2,6 | 100,0 |
| Total | 39 | 97,5 | 100,0 | |
| Sistema Perdidos | 1 | 2,5 | | |
| | 40 | 100,0 | | |

Tabla 17: Tiempo que radica domicilio actual. Fuente: elaboración propia

¿Cuántos cambios de residencia ha tenido antes del lugar donde actualmente radica?

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Ninguno | 4 | 10,0 | 10,0 | 10,0 |
| Entre 1 y 2 | 25 | 62,5 | 62,5 | 72,5 |
| Entre 3 y 4 | 6 | 15,0 | 15,0 | 87,5 |
| Más de 5 | 5 | 12,5 | 12,5 | 100,0 |
| Total | 40 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 18: Cambios de residencia. Fuente: elaboración propia

Lo familiar

a. Escolaridad padres

Es interesante subrayar que la trayectoria familiar es una determinante en la construcción del agente y su inserción en la sociedad, ya que, desde la perspectiva de Berger y Luckmann (2008) la socialización primaria (la cual ocurre en la familia) configura el ser y hacer en sociedad.

En el caso de los docentes de la LCE, puede identificarse gran diversidad en los niveles de escolarización de sus padres, pues van desde la no instrucción hasta los estudios de posgrado, no obstante, los que destacan son: por un lado, con un 22.5% aquellos padres que culminaron la primaria, y por el otro, con un 17.5% los padres que cuentan con una licenciatura; en el caso de las madres, ocurre la misma tendencia, los dos grupos más destacados son aquellas que terminaron la primaria (27.5%) y aquellas que cuentan con una licenciatura (12.5%); aunque, como podrá observarse, los porcentajes se invierten respecto el padre de la madre, es decir, son más las madres que tienen primaria completa, y más los padres que tienen licenciatura terminada.

Esta información invita a revisar a detalle las trayectorias de los docentes para identificar la influencia de diferentes niveles de capital cultural que heredan del seno familiar.

¿Cuál fue el máximo nivel de estudios que tuvo su padre?

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Sin instrucción | 2 | 5,0 | 5,0 | 5,0 |
| Primaria incompleta | 9 | 22,5 | 22,5 | 27,5 |
| Primaria completa | 9 | 22,5 | 22,5 | 50,0 |
| Secundaria incompleta | 4 | 10,0 | 10,0 | 60,0 |
| Secundaria completa | 3 | 7,5 | 7,5 | 67,5 |
| Bachillerato completo | 3 | 7,5 | 7,5 | 75,0 |
| Licenciatura trunca | 2 | 5,0 | 5,0 | 80,0 |
| Licenciatura completa | 7 | 17,5 | 17,5 | 97,5 |
| Posgrado | 1 | 2,5 | 2,5 | 100,0 |
| Total | 40 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 19: Máximo nivel estudios padre. Fuente: elaboración propia

¿Cuál fue el máximo nivel de estudios que tuvo su madre?

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Sin instrucción | 2 | 5,0 | 5,1 | 5,1 |
| Primaria incompleta | 5 | 12,5 | 12,8 | 17,9 |
| Primaria completa | 11 | 27,5 | 28,2 | 46,2 |
| Secundaria incompleta | 1 | 2,5 | 2,6 | 48,7 |
| Secundaria completa | 4 | 10,0 | 10,3 | 59,0 |
| Bachillerato incompleto | 2 | 5,0 | 5,1 | 64,1 |
| Bachillerato completo | 5 | 12,5 | 12,8 | 76,9 |
| Licenciatura trunca | 3 | 7,5 | 7,7 | 84,6 |
| Licenciatura completa | 5 | 12,5 | 12,8 | 97,4 |
| Posgrado | 1 | 2,5 | 2,6 | 100,0 |
| Total | 39 | 97,5 | 100,0 | |
| Perdidos Sistema | 1 | 2,5 | | |
| Total | 40 | 100,0 | | |

Tabla 19: Máximo nivel estudios madre. Fuente: elaboración propia

b. La docencia en la familia:

En relación con lo anterior, la familia, es un elemento que mucho influye en la trayectoria de los agentes, de modo que, los docentes que deciden ser docentes, en ocasiones, *su elección* corresponde a disposiciones heredadas; para el caso de los docentes que se analizan, llama la atención que el 60% tienen algún familiar docente, de los cuales son el padre y la madre quienes representan el 25% en conjunto, le siguen los hermanos con un 15%, y los tíos con un 12.5%.

Especifique quién se dedica o se ha dedicado a la docencia

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| papá | 3 | 7,5 | 7,7 | 7,7 |
| mamá | 4 | 10,0 | 10,3 | 17,9 |
| papá y mamá | 3 | 7,5 | 7,7 | 25,6 |
| hermanos(as) | 6 | 15,0 | 15,4 | 41,0 |
| tíos(as) | 5 | 12,5 | 12,8 | 53,8 |
| primos(as) | 1 | 2,5 | 2,6 | 56,4 |

| | | | | |
|--------------------------|----|-------|-------|-------|
| alguno de los anteriores | 2 | 5,0 | 5,1 | 61,5 |
| n/a | 15 | 37,5 | 38,5 | 100,0 |
| Total | 39 | 97,5 | 100,0 | |
| Sistema Perdidos | 1 | 2,5 | | |
| Total | 40 | 100,0 | | |

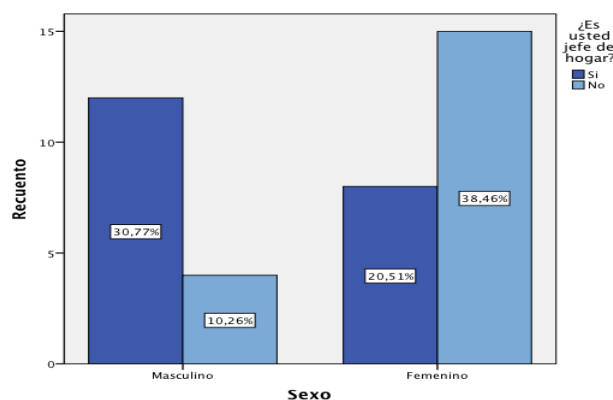
Tabla 20: Docencia en la familia. Fuente: elaboración propia

c. Las estructuras familiares:

Al interior de la conformación de las estructuras familiares, se identifican docentes que viven con sus padres, que viven solos, y docentes que han conformado nuevas estructuras familiares ya sea que estén casados, en unión libre o bien aquellos que viven sólo con sus hijos.

Con base en la información recopilada se identifica que el número de personas que viven en el mismo hogar oscila principalmente entre los 3 y 4 integrantes (60%) entre los que destacan el cónyuge (62.5%) y los hijos de ambos (50%); la mitad (50%) se asumen como jefes de familia, y el resto ven al cónyuge o la pareja como jefe de familia.

Si se observa al interior de los porcentajes, se identifica un “sesgo” dado por el género, ya que es la población masculina la que tiene el papel de jefe en las familias y la población femenina es quien le otorga dicho rol al género masculino, salvo en dos casos en los que realizaron una anotación en el instrumento: “no hay jefes de familia” y “ambos somos jefes de familia”.



Gráfica 6: Jefe de hogar por sexo. Fuente: elaboración propia

Tabla de contingencia

| Recuento | | ¿Qué relación de parentesco tiene con el jefe de hogar? | | | | | Total |
|----------|-----------|---|---------|------------------|----------------|-----|-------|
| | | Cónyuge/ pareja | Hijo(a) | Otro familiar | No familiar | n/a | |
| Sexo | Masculino | 3 | 1 | 0 | 0 | 9 | 13 |
| | Femenino | 13 | 0 | 2 | 1 | 7 | 23 |
| Total | | 16 | 1 | 2 | 1 | 16 | 36 |

Tabla 22: Jefe de hogar por sexo. Fuente: elaboración propia

Finalmente, conviene identificar el número de personas que dependen económicamente de los docentes, ya que, independiente de la conformación de su hogar o de la estructura familiar, un 75% de docentes se encuentra en esta situación.

Número de personas que dependen económicamente de usted

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|----------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Válidos | Ninguno | 10 | 25,0 | 26,3 | 26,3 |
| | De 1 a 3 | 21 | 52,5 | 55,3 | 81,6 |
| | De 4 a 6 | 6 | 15,0 | 15,8 | 97,4 |
| | Más de 6 | 1 | 2,5 | 2,6 | 100,0 |
| Total | | 38 | 95,0 | 100,0 | |
| Perdidos | Sistema | 2 | 5,0 | | |
| Total | | 40 | 100,0 | | |

Tabla 23: Personas que dependen económicamente. Fuente: elaboración propia

Escolaridad:

a. Educación básica y media superior de los docentes:

El acceso a la educación, está definido, además de las disposiciones familiares, por los ingresos financieros, en este caso por el capital económico. La educación

que recibieron los docentes primordialmente fue en instituciones públicas; y si se compara con la educación que ahora los docentes les brindan a sus hijos (los que tienen hijos) se observa una tendencia inversa; ya que poco más de la mitad, asisten a instituciones privadas.

Tipo de institución en la cual cursaron su educación básica y media superior

| Nivel educativo | Escuela pública | | Escuela privada | |
|-----------------|-----------------|------------|-----------------|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Preescolar | 25 | 62.5 | 5 | 12.5 |
| Primaria | 34 | 85.0 | 5 | 12.5 |
| Secundaria | 35 | 87.5 | 4 | 10.0 |
| Bachillerato | 34 | 85.0 | 5 | 12.5 |

Tabla 24. Educación básica . Fuente: elaboración propia

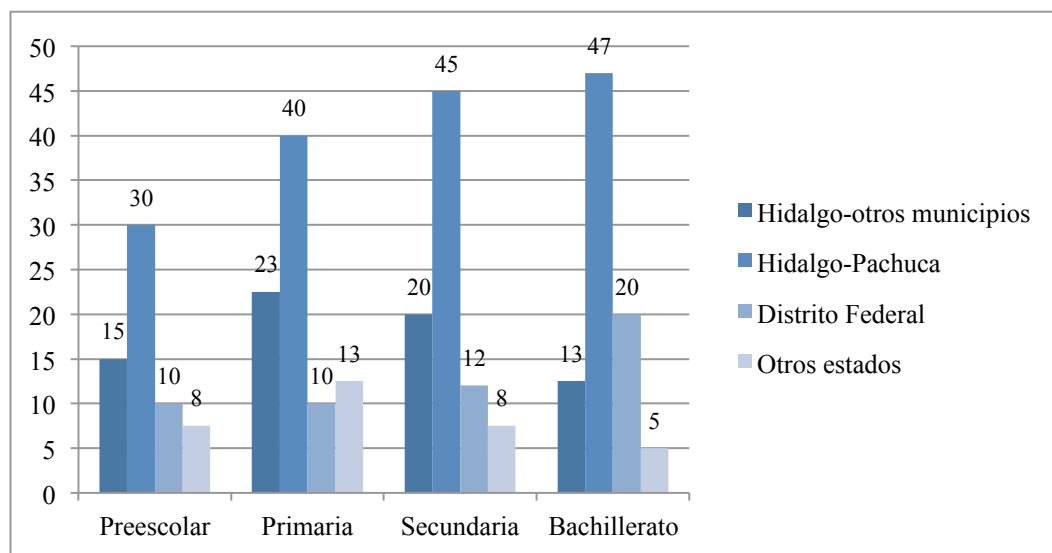
En caso de tener hijos en edad escolar ¿a qué tipo de establecimientos asiste o ha asistido?

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Públicos | 9 | 22.5 | 24,3 | 22,9 |
| Privados | 11 | 27,5 | 29.7 | 54.1 |
| Públicos y privados | 1 | 2,5 | 2,7 | 56.8 |
| No tiene hijos | 16 | 40,0 | 43.2 | 100,0 |
| Total | 35 | 92,5 | 100,0 | |
| Sistema. Perdidos | 3 | 7.5 | | |
| Total | 37 | 100,0 | | |

Tabla 25. Educación hijos. Fuente: elaboración propia

Respecto a los lugares en donde cursaron su educación básica y media superior, se detecta que en su mayoría ocurrieron en Hidalgo, particularmente en Pachuca con mayores porcentajes (Preescolar 30%, Primaria 40%, Secundaria 45%, Bachillerato 47%), seguido de otros municipios de Hidalgo (aledaños a sus lugares de nacimiento) y el Distrito Federal; esta información coincide con lo encontrado en los lugares de nacimiento, de tal manera que invita a pensar en la poca

movilidad que tuvieron los docentes de su lugar de nacimiento para acceder a sus estudios básicos.



Gráfica 7: Educación básica. Fuente: elaboración propia

b. Educación superior y posgrado:

Como se mencionaba en el apartado cuatro del capítulo III del presente escrito, los docentes cuentan con una formación inicial, en su mayoría, relacionada con las ciencias de la educación (36,6%), computación y lengua inglesa (24.4%); no obstante existen otros que sus formaciones iniciales son totalmente ajenas al ámbito educativo (ingenierías y ciencias de la salud).

Respecto a los años en que realizaron su formación inicial, se identifican tres periodos: de 1980 a 1990 (27%); de 1991 al 2000 (32%) y del 2001 a la fecha, en este último se encuentra un mayor porcentaje de docentes en relación con los periodos anteriores (40%) siendo entonces “una nueva generación” ya que, considerando la antigüedad de la LCE, existe la posibilidad de que luego del egreso de la licenciatura, los “nuevos licenciados” se incorporaron casi de inmediato a la LCE como docentes.

Para ello, se analizan detenidamente las escuelas en donde realizaron sus estudios y las fechas en las que concluyeron, y se identifica que en principio de cuentas, la UAEH es la institución de donde el 55% de la población egresa, en seguida se encuentra la UNAM con un 17.5%, y un 15% de instituciones de educación superior de Pachuca, y es en los periodos del 2001 al 2005 y del 2006 al 2010 en donde mayor número de egresos hubo de la UAEH (17.5% y 15% respectivamente).

De modo que, nuevamente los docentes de la LCE tienen poca movilidad respecto a su formación inicial, ya que (en conjunto) el 70% de los docentes realizó sus estudios de educación superior en Hidalgo, particularmente en Pachuca, de los cuales el 55% son egresados de la casa de estudios en donde ahora laboran.

Ahora bien, retomando los planteamientos de Bourdieu (2012) el desajuste entre generaciones puede aludirse a las posibilidades de acceso a los diferentes niveles de educación básico y superior, ya que al pertenecer a generaciones distintas, existe la probabilidad de haber dedicado un número de años de estudio desigual, en instituciones diferentes, “a los diferentes modos de generación corresponden unas relaciones diferentes con el sistema escolar, que se expresan en unas estrategias diferentes de inversión cultural no garantizada por la institución escolar” (Bourdieu:2012:93).

Tabla de contingencia * Año de titulación de la licenciatura

Recuento

| Nombre y lugar de la institución en donde la cursó | Año de titulación de la licenciatura | | | | | | | Total |
|--|--------------------------------------|----------------|----------------|-----------------|------------------|------------------|------------------|-------|
| | De 1980 a 1985 | De 1986 a 1990 | De 1991 a 1995 | De 1996 al 2000 | Del 2001 al 2005 | Del 2006 al 2010 | Después del 2011 | |
| UAEH | 4 | 1 | 1 | 0 | 7 | 6 | 3 | 22 |
| Normal. Pachuca | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| UNAM | 3 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 7 |

| | | | | | | | | |
|--------------------|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Tec. Pachuca | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| UPN. Pachuca | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| UPN. Cd. México | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| UAT | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| IPN | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Normal. Cd. México | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Normal. Guanajuato | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Total | 9 | 3 | 5 | 5 | 9 | 6 | 3 | 40 |

Tabla 26: Año titulación licenciatura. Fuente: elaboración propia

En cuanto a los grados académicos de los docentes de la LCE, un elevado porcentaje (60%) han realizado estudios de maestría, de los cuales el 46,9% se encuentra titulado, para el caso del doctorado 28.5% ha cursado, o se encuentran cursándolo, porcentaje del cual un 12.2% ya cuentan con el título.

Las instituciones donde cursaron sus posgrados, la UAEH mantiene su papel protagónico respecto de otras escuelas, ya que para los estudios de especialidad, el 37.5% la realizó en dicha universidad, de la misma manera el 12.5 % realizó sus estudios de maestría y doctorado (respectivamente) en la UAEH.

Nombre de la institución en donde cursó su especialidad

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-----------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| UAEH | 15 | 37,5 | 37,5 | 37,5 |
| UPN | 1 | 2,5 | 2,5 | 40,0 |
| Normal Superior | 1 | 2,5 | 2,5 | 42,5 |
| UAT | 1 | 2,5 | 2,5 | 45,0 |
| n/a | 22 | 55,0 | 55,0 | 100,0 |
| Total | 40 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 27: Estudios de especialidad. Fuente: elaboración propia

Nombre de la institución en donde cursó su maestría

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| UAEH | 5 | 12,5 | 12,5 | 12,5 |
| La Salle | 3 | 7,5 | 7,5 | 20,0 |
| IPN | 4 | 10,0 | 10,0 | 30,0 |
| UNAM | 3 | 7,5 | 7,5 | 37,5 |
| UPN. Pachuca | 3 | 7,5 | 7,5 | 45,0 |
| Centro Universitario CM | 2 | 5,0 | 5,0 | 50,0 |
| ITESM | 1 | 2,5 | 2,5 | 52,5 |
| UVM | 1 | 2,5 | 2,5 | 55,0 |
| Tec. Milenio | 1 | 2,5 | 2,5 | 57,5 |
| Santander | 1 | 2,5 | 2,5 | 60,0 |
| UAQ | 1 | 2,5 | 2,5 | 62,5 |
| n/a | 15 | 37,5 | 37,5 | 100,0 |
| Total | 40 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 28: Estudios de Maestría. Fuente: elaboración propia

Nombre de la institución en donde cursó su doctorado

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| UAEH | 5 | 12,5 | 12,5 | 12,5 |
| UNAM | 2 | 5,0 | 5,0 | 17,5 |
| Centro Universitario CM | 2 | 5,0 | 5,0 | 22,5 |
| Colegio de la Frontera | 1 | 2,5 | 2,5 | 25,0 |
| ANAHUAC | 1 | 2,5 | 2,5 | 27,5 |
| CIPAE | 1 | 2,5 | 2,5 | 30,0 |
| n/a | 28 | 70,0 | 70,0 | 100,0 |
| Total | 40 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 29: Estudios de Doctorado. Fuente: elaboración propia

Como parte de la formación de los docentes, hubo un par de preguntas en el cuestionario para indagar respecto a los cursos realizados tanto en su área profesional como con aquellos relacionados con la docencia, lo interesante fue observar que en ambos casos (salvo una minoría) hizo alusión a cursos relacionados a la docencia en ambas preguntas, es decir, la mayoría asumió que su profesión (independiente de su formación) estaba directamente relacionada con la docencia. Además se identificó a la UAEH como la institución principal encargada de la formación continua de los docentes.

Cursos relacionados con su área de profesión

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-----------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| UAEH | 25 | 62,5 | 62,5 | 62,5 |
| Cambridge | 2 | 5,0 | 5,0 | 67,5 |
| SSA | 1 | 2,5 | 2,5 | 70,0 |
| ANUIES | 4 | 10,0 | 10,0 | 80,0 |
| Normal Superior | 3 | 7,5 | 7,5 | 87,5 |
| UPN | 1 | 2,5 | 2,5 | 90,0 |
| UABJ | 2 | 5,0 | 5,0 | 95,0 |
| ITESM | 2 | 5,0 | 5,0 | 100,0 |
| Total | 40 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 30: Área de profesión. Fuente: elaboración propia

Consumos culturales

Hablar de consumos culturales remite a una idea compleja de comprender que el agente “consume” adquiere o se orienta por cierto tipo de prácticas, objetos o hábitos, lo cual no necesariamente lo obtiene en la escuela o en la familia, sino en la articulación de diferentes tipos y espacios de socialización: en la familia, en la escuela y en los lugares en donde el agente se desenvuelve, tal es el caso de asociaciones, clubes, centros de reunión, entre otros.

Para el caso del presente estudio se consideró el número y tipo de libros en el hogar, el género literario de preferencia, el gusto por la música, cine, teatro, radio, televisión, asistencia a lugares de recreación, visitas a museos, conciertos, festivales, y adscripción a asociaciones.

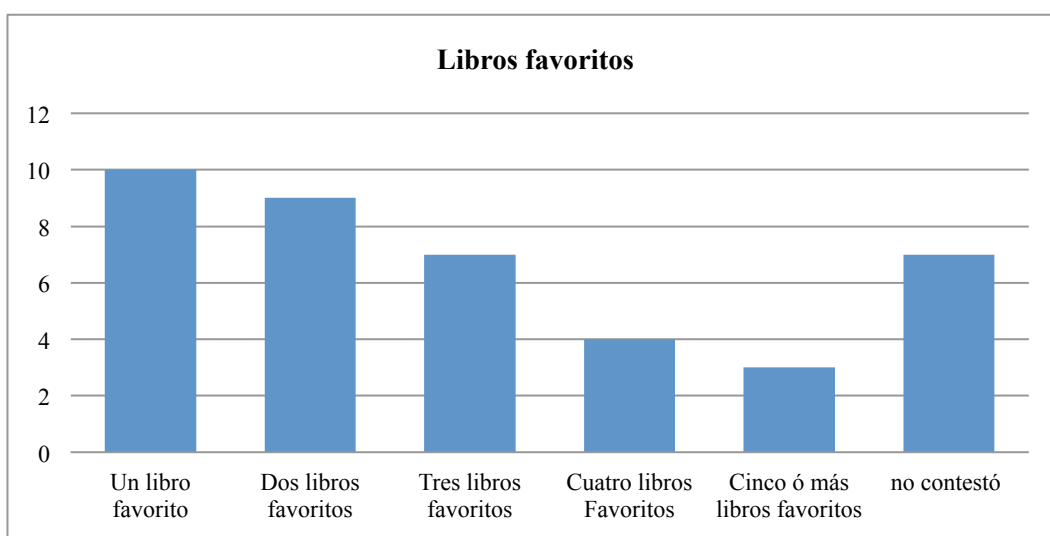
a. Los gustos literarios

La información recuperada permite observar que, para el caso de los libros en casa, un 27 % señala tener más de 200 y un 40% (en conjunto) tener de 31 a 60 y de 61 a 90 libros, de los cuales, un 90% afirma que predominan libros de su profesión; lo cual hace ver que “consumir” libros atiende en la mayoría de los casos, a la exigencia escolar-profesional, y no del todo al gusto y disposición de hacerlo; aunque, habría que repensar que esta información hoy en día resulta un tanto ambigua, ya que en esta época es muy común el uso y consulta de libros digitales, lo cual puede interferir en la interpretación del número de libros físicos poseídos.

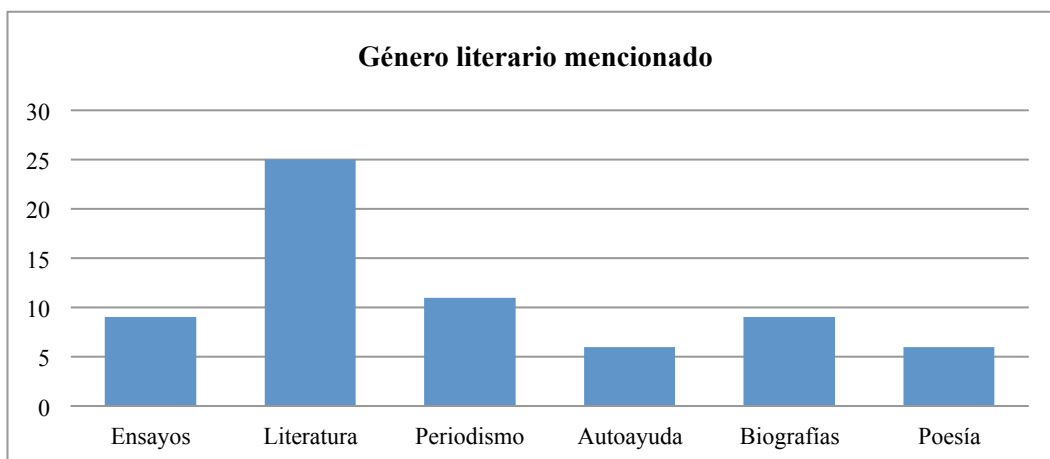
Sin embargo, no es así cuando se les ofrece como posibilidad, la elección de un género y que indiquen su libro favorito; se detectó que existe una mayor orientación por la literatura, los ensayos y de tipo periodístico (en orden de importancia); y al momento de solicitarles que escribieran su libro favorito, el 25% sólo mencionaron uno, el 20% dos, el 17.5% tres, el 10% cuatro, y el 7.5% cinco o más, aunque cabe señalar que hubo un 17.5% de no respuestas, lo cual representa justamente una respuesta.

Para analizar más a detalle, se clasificaron por género y tipo de lectura los libros mencionados, indagando a partir de cada título del libro escrito por los docentes; ejercicio que permitió analizar y “desmentir” el supuesto gusto por los ensayos y el género periodístico; no así para la novela, ya que efectivamente, existe una gran tendencia por este género, por los propios de la profesión y los “Best Sellers”.

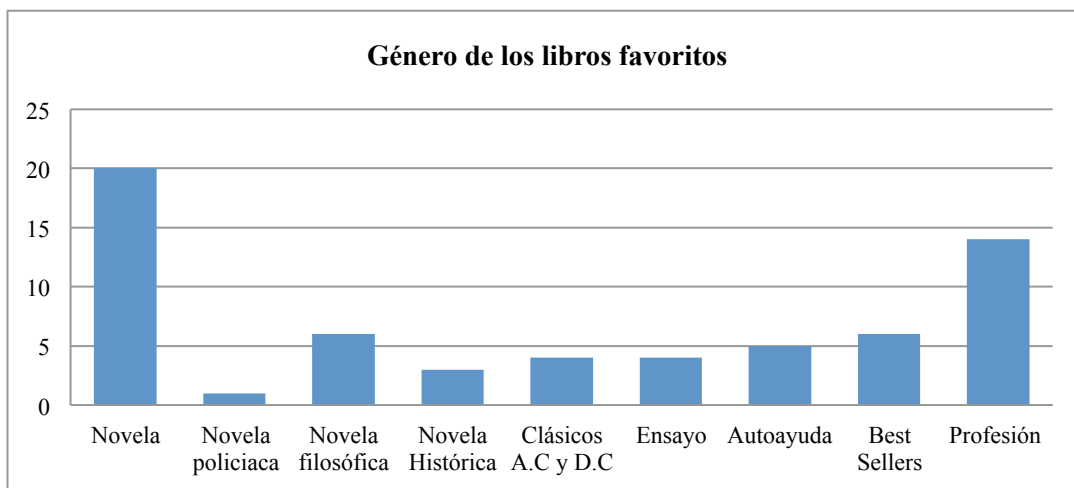
Cabe destacar que para algunos, los *libros favoritos*, evocan los libros “de escuela” es decir, aquellos libros que de manera obligada han de leer en su formación escolarizada o bien aquellos que utilizan cotidianamente en sus clases, fue de gran asombro observar que para algunos docentes sus libros favoritos son: “*Capacitación curricular*”, “*Metodología de la Investigación*”, “*Manual para la elaboración de anteproyectos e informes de investigación*”, “*Manual para la elaboración de tesis*”, “*Migración internacional y pobreza en el estado de Hidalgo*”, “*Psicología de la Salud*”, “*Evaluar para conocer, examinar para excluir*”, “*Contrato social*”, “*El príncipe*”, “*Historia de la Educación*”.



Gráfica 8: Libros favoritos. Fuente: elaboración propia



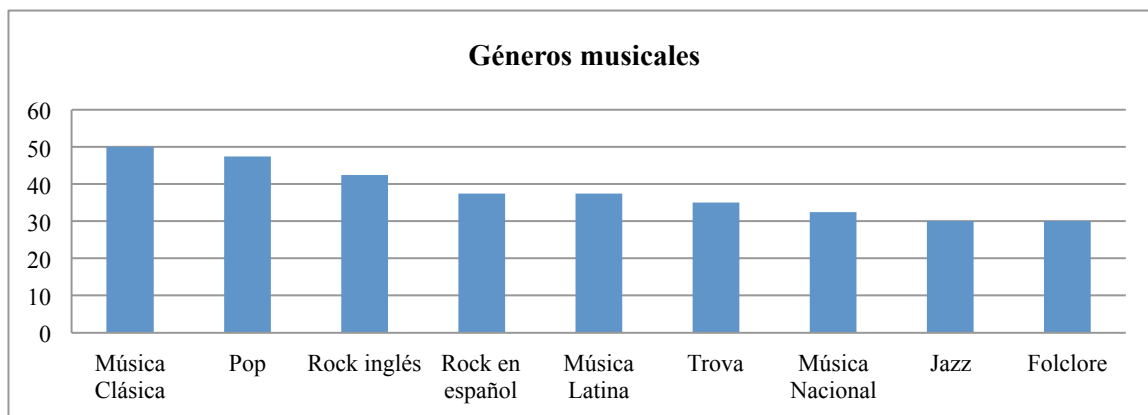
Gráfica 9: Género literario mencionado. Fuente: elaboración propia



Gráfica 10: Género libros favoritos. Fuente: elaboración propia

b. Los gustos musicales:

De acuerdo con la información recolectada, el 80% refiere que no sabe tocar algún instrumento, sin embargo en el 40% de sus hogares existe algún instrumento musical, (en la mayoría de las ocasiones pertenece a algún integrante de la familia). Respecto al gusto por el género musical, pudo identificarse que las opciones de respuesta que ofrecía el instrumento, influyó en sus respuestas; no obstante el informe estadístico dejó ver que el rock en inglés, el pop y la música clásica son géneros que les gusta a casi al 50% de la población; y llama la atención que para el Jazz, el Folclore, la Trova, la música latina, la música nacional y el rock en español, los gustos están por debajo del 40%.

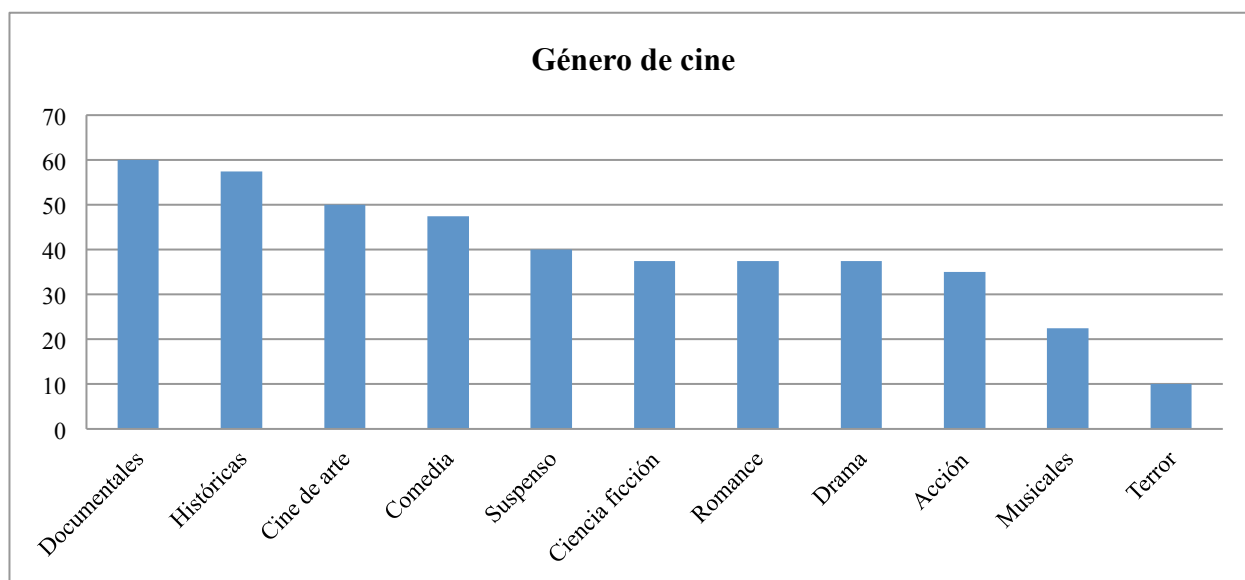


Gráfica 11: Género musicales. Fuente: elaboración propia

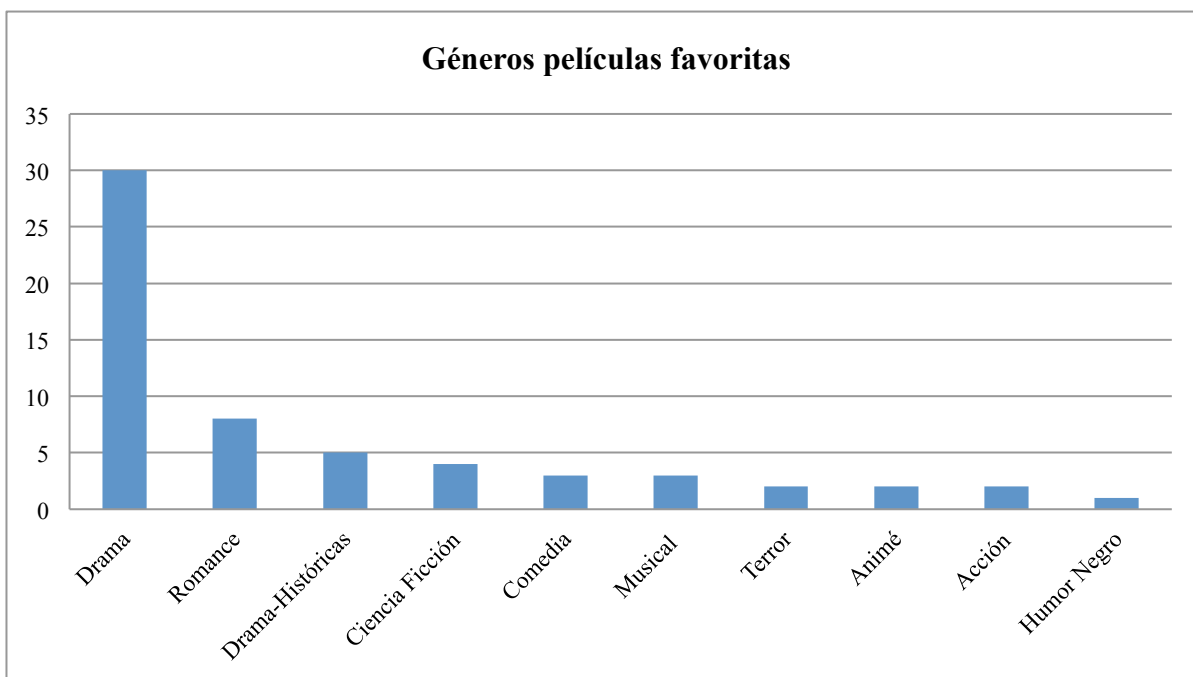
c. Los gustos cinematográficos:

Los docentes de la LCE, afirman que los géneros de cine que prefieren son los documentales, las películas históricas y las de cine de arte (principalmente), sin embargo, analizando los títulos de las películas que enuncian como favoritas, pudo “desenmascarse” la información proporcionada, ya que las opciones de respuesta que ofrecía en cuestionario no coincidían con la pregunta abierta: “Escriba el nombre(s) de su(s) película(s) favorita(s)”; de tal forma que fue posible observar que la gran mayoría de las películas favoritas pertenecen al género de Drama y Romance.

Otro de los hallazgos es que, de la misma manera que ocurrió con los libros, se identifican algunas películas de “escuela”, es decir, aquellas que son objeto de análisis en la formación escolarizada, particularmente en la formación superior, y que es probable ahora sean parte de los recursos didácticos que los docentes usan en el desarrollo de sus clases; tal es el caso de películas como: “*La sociedad de los poetas muertos*”, “*La clase*”, “*El estudiante*”, “*La vida es bella*”, “*Mente brillante*”, “*Ni uno menos*”, “*Los coristas*”. Cabe recordar que gran parte de los docentes se formaron inicialmente en el área de la educación.



Gráfica 12: Género cine. Fuente: elaboración propia

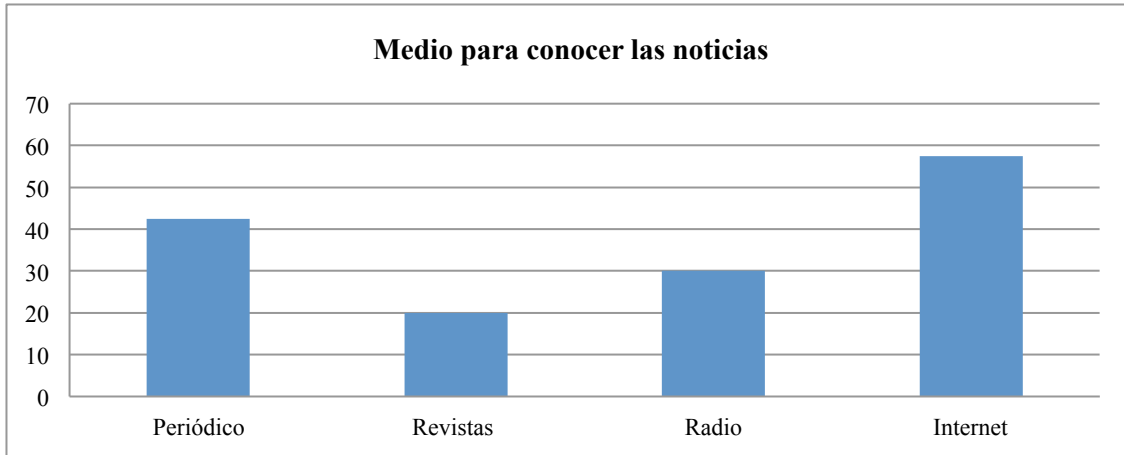


Gráfica 13: Género películas favoritas. Fuente: elaboración propia

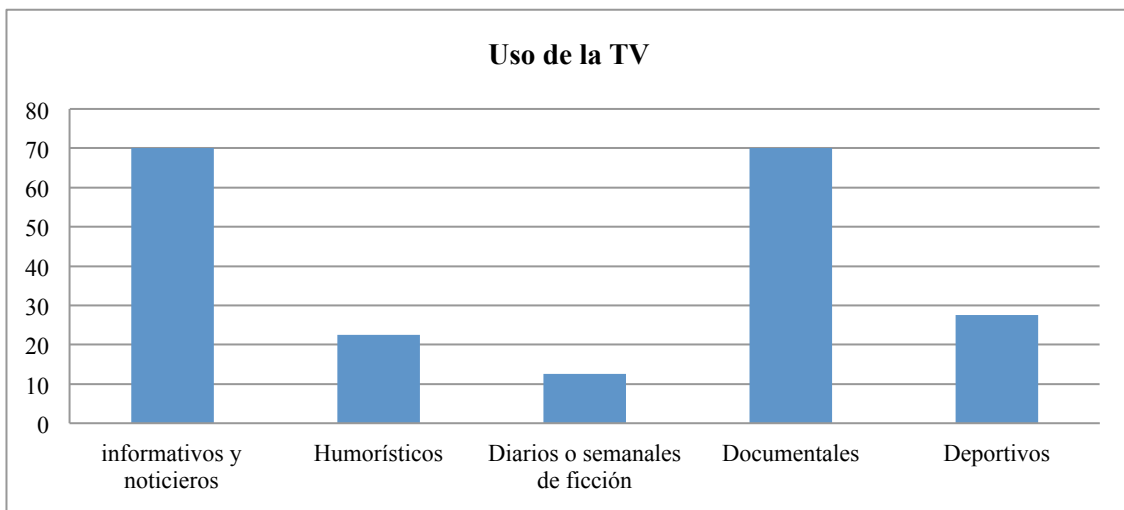
d. El uso de la T.V. y radio:

Para el caso de la televisión y la radio, los docentes señalan que si tuvieran que elegir un programa televisivo optarían por programas informativos y noticieros en primer lugar, luego elegirían documentales, y después deportivos; con la radio, prefieren los musicales como opción primera y luego los programas culturales. Cabe considerar que cuando se les preguntó sobre los principales medios por los que conocen las noticias, la gran mayoría manifestó que utiliza el internet primordialmente y en segundo lugar el periódico.

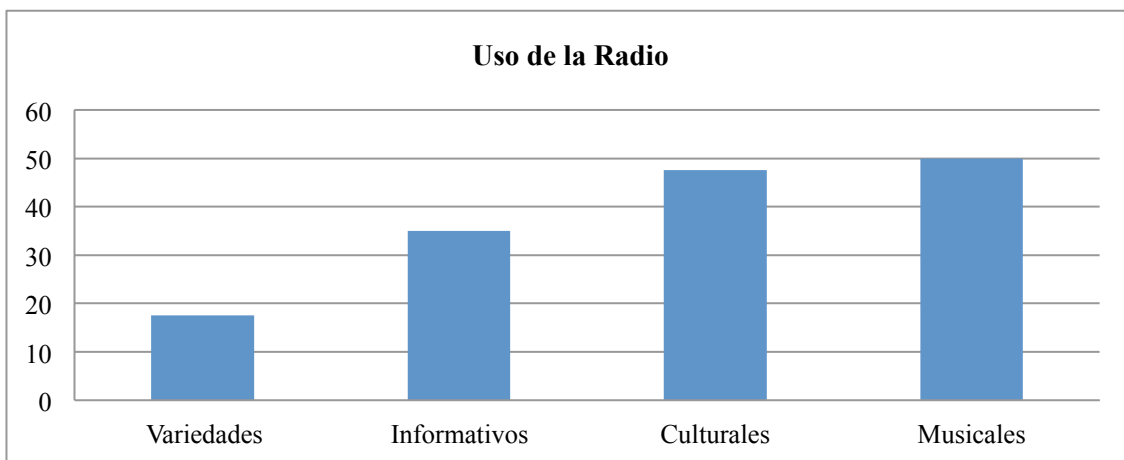
Ahora bien, derivado de los hallazgos detectados en el gusto por el cine, la música y la literatura, podría pensarse que, de igual forma, estas respuestas fueron inducidas, ya que los porcentajes mostrados corresponden a las opciones de respuesta que marcaba el cuestionario; lo cual deja ver la importancia de colocar preguntas abiertas para “desenmascarar” los gustos legítimos y no los inducidos o esperados por el investigador.



Gráfica 14: Medio para conocer noticias. Fuente: elaboración propia



Gráfica 15: Uso TV. Fuente: elaboración propia



Gráfica 16: Uso Radio. Fuente: elaboración propia

e. Actividades cotidianas y de recreación:

En el caso de las actividades cotidianas que los docentes realizan, llama la atención que tanto la radio, como la televisión y el internet figuran como actividades constantes, aunque no es así para el uso de redes sociales y la práctica de algún deporte; asimismo es interesante identificar que aún y cuando se da por hecho que *todos* los docentes se encuentran si no inmersos, por lo menos si “a la vanguardia tecnológica” se observa que existen algunos que <nunca> navegan por internet o hacen uso del correo electrónico.

Por otra parte, en cuanto a las actividades de recreación, se identifica que la asistencia a museos y teatros no es una práctica común entre la mayoría de los docentes, lo mismo sucede con la asistencia a conciertos y clubes, bares y antros; caso contrario con el cine, el café, las reuniones familiares y la renta o compra de películas en donde resulta más cotidiana su práctica.

Para el caso de la asistencia al teatro o la visita a museos, conviene identificar que en la ciudad de Pachuca y Mineral de la Reforma, no existe la suficiente promoción de estas actividades, de modo que para acceder a éstas es necesario desplazarse a otros estados como el Distrito Federal, Puebla o Querétaro (los más cercanos a Hidalgo y con este tipo de actividades con mayor difusión)

| | <i>Siempre</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>En ocasiones</i> | <i>Nunca</i> |
|---------------------------|----------------|---------------------|---------------------|--------------|
| Mira TV | 35.0 | 27.5 | 32.5 | 5.0 |
| Escucha la Radio | 27.5 | 27.5 | 37.5 | 7.5 |
| Usa el correo electrónico | 57.5 | 32.5 | 7.5 | 2.5 |
| Usa redes sociales | 30.0 | 25.0 | 20.0 | 20.0 |
| Navega por internet | 57.5 | 27.5 | 7.5 | 5.0 |
| Escucha música | 50.0 | 22.5 | 17.5 | 7.5 |
| Lee el periódico | 20.0 | 42.5 | 25.0 | 12.5 |
| Lee revistas | 15.0 | 40.0 | 35.0 | 10.0 |
| Practica algún deporte | 17.5 | 20.0 | 40.0 | 22.5 |

Tabla 31: Actividades cotidianas. Fuente: elaboración propia

| | <i>Siempre</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>En ocasiones</i> | <i>Nunca</i> |
|--------------------------|----------------|---------------------|---------------------|--------------|
| Teatro | 2.5 | 5.0 | 67.5 | 17.5 |
| Museo | 5.0 | 12.5 | 62.5 | 12.5 |
| Cine | 27.5 | 32.5 | 27.7 | 10.3 |
| Conciertos | 5.0 | 7.5 | 60.0 | 22.5 |
| Clubes | 2.5 | 5.0 | 22.5 | 60.0 |
| Festivales culturales | 7.5 | 20.0 | 55.0 | 15.0 |
| Renta o compra películas | 20.0 | 25.0 | 37.5 | 15.0 |
| Café | 22.5 | 20.0 | 42.5 | 12.5 |
| Bar | 2.5 | 5.0 | 30.0 | 55.0 |
| Antro | 2.5 | 5.0 | 12.5 | 67.5 |
| Reuniones con amigos(as) | 17.5 | 12.5 | 55.0 | 12.5 |
| Reuniones familiares | 30.0 | 37.0 | 20.0 | 10.0 |

Tabla 32: Actividades de recreación. Fuente: elaboración propia

Finalmente, la red de relaciones sociales que establecen fuera de la institución en donde trabajan, puede darse a partir de la pertenencia a algún tipo de asociación; para los docentes de la LCE, ésta situación sólo ocurre con una muy baja población, ya que sólo el 20% pertenece a una sociedad vecinal, un 15% a una asociación civil, club deportivo y asociación altruista (respectivamente), un 10% a una asociación religiosa, y sólo un 2.5% a un centro cultural y a un partido político (respectivamente), Cabe mencionar que para dar respuesta a ésta pregunta, los docentes seleccionaron más de una opción, por lo que los porcentajes presentados no son acumulativos.

| | |
|----------------------|------|
| Asociación civil | 15.0 |
| Club deportivo | 15.0 |
| Sociedad vecinal | 20.0 |
| Centro cultural | 2.5 |
| Partido político | 2.5 |
| Asociación altruista | 15.0 |
| Asociación religiosa | 10.0 |

Tabla 33: Asociaciones civiles. Fuente: elaboración propia

Con lo anterior, es posible identificar que el agente es un ser que vive y se construye a partir de condiciones biológicas, sociales, culturales, familiares, escolares, etc. es decir, el agente posee una trayectoria social que le constituye

como tal y que le identifica a nivel personal, lo que Bourdieu llamaría las estructuras sociales internas como uno de los dos modos de existencia en lo social.

c) LO SOCIAL-LABORAL

Lo económico

La docencia en la educación superior, ha marcado una pauta en la masificación del empleo, ya que hoy en día el número de escuelas ya sea públicas o privadas que ofrece educación superior o universitaria está en aumento, derivado de ello la demanda de docentes también crece, no obstante es conviene analizar las condiciones laborales que ofrecen estas instituciones en relación con el ingreso económico y las condiciones de estabilidad laboral que permitan al docente posicionarse en éstas.

En relación con lo anterior, Tenti (2011) afirma que los docentes representan a la “clase social media” ya que en cierta manera ocupan una posición intermedia en la estructura de la sociedad; definidos por una doble negación: no están en las posiciones más desfavorecidas ni en las más privilegiadas; asimismo señala que esta visión tiene un gran arraigo en la propia percepción de los docentes, los cuales en su mayoría, tienden a situarse en esa posición, lo cual resulta una postura arbitraria, irracional o incluso hasta caprichosa, ya que no se fundamentan en elementos de la realidad objetiva. Lo anterior puede ilustrarse muy bien con la percepción que tienen los docentes acerca de la “clase social a la que pertenecen” en relación con sus ingresos económicos, gastos y bienes poseídos.

a. Percepción de clase social e ingresos:

En este rubro existe una percepción dividida pues señalan que pertenecen a dos clases sociales: media baja (47.5%) y media alta (40%); ahora bien, de acuerdo con INEGI la clase baja percibe menos de \$14,000 y la clase alta más de \$60,000 mensuales, si se compara esta información con los ingresos mensuales que

reportan los docentes, se podría afirmar que la “clase social real”⁶ de los docentes se distribuye de la siguiente manera: un 61.5% pertenece a la clase baja, y un 38.4% a la clase media, aunque es importante identificar los extremos, un 5% percibe mensualmente menos de \$5,000 y un 2.5% de \$31,000 a \$40,000.

Un 55% de los docentes son los principales proveedores de ingresos en el hogar; de los cuales, un 25% aporta el 100% de ingresos, y un 30% (en conjunto) aporta del 51% al 70% y del 71% al 90%. Por lo que, en la mayoría de los casos, es la docencia como empleo, el principal proveedor de sustento económico en sus familias.

¿Cuál es aproximadamente el ingreso mensual total de su hogar?

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Menos de 5,000 | 2 | 5,0 | 5,1 | 5,1 |
| De 5,000 a 10,000 | 10 | 25,0 | 25,6 | 30,8 |
| De 11,000 a 15,000 | 12 | 30,0 | 30,8 | 61,5 |
| De 16,000 a 20,000 | 7 | 17,5 | 17,9 | 79,5 |
| De 21,000 a 30,000 | 7 | 17,5 | 17,9 | 97,4 |
| De 31,000 a 40,000 | 1 | 2,5 | 2,6 | 100,0 |
| Total | 39 | 97,5 | 100,0 | |
| Sistema Perdidos | 1 | 2,5 | | |
| Total | 40 | 100,0 | | |

Tabla 34: Ingreso mensual. Fuente: elaboración propia

¿Qué porcentaje del total de ingresos de su hogar es lo que usted aporta con su salario?

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Menos del 30% | 6 | 15,0 | 15,4 | 15,4 |
| Del 31% al 50% | 11 | 27,5 | 28,2 | 43,6 |
| Del 51% al 70% | 8 | 20,0 | 20,5 | 64,1 |
| Del 71% al 90% | 4 | 10,0 | 10,3 | 74,4 |
| El 100% | 10 | 25,0 | 25,6 | 100,0 |

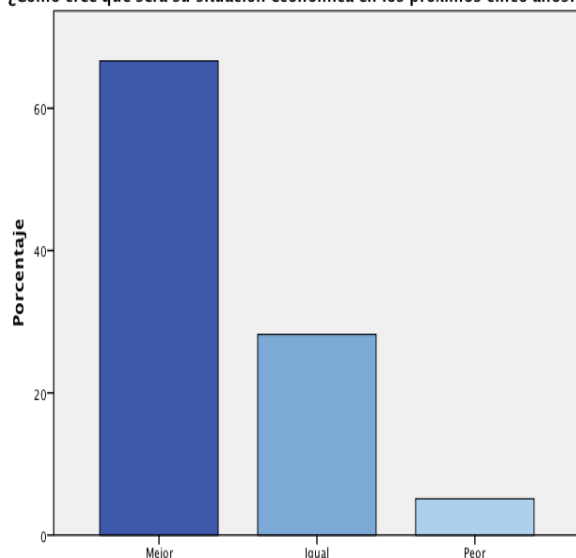
⁶ Valga recordar que la perspectiva que adopta este estudio considera que para la construcción de las clases sociales no es únicamente el criterio de los ingresos económicos, sin embargo se realiza el ejercicio para ubicar y caracterizar las percepciones de los docentes.

| | | | |
|------------------|----|-------|-------|
| Total | 39 | 97,5 | 100,0 |
| Sistema Perdidos | 1 | 2,5 | |
| Total | 40 | 100,0 | |

Tabla 35: Porcentaje destinado. Fuente: elaboración propia

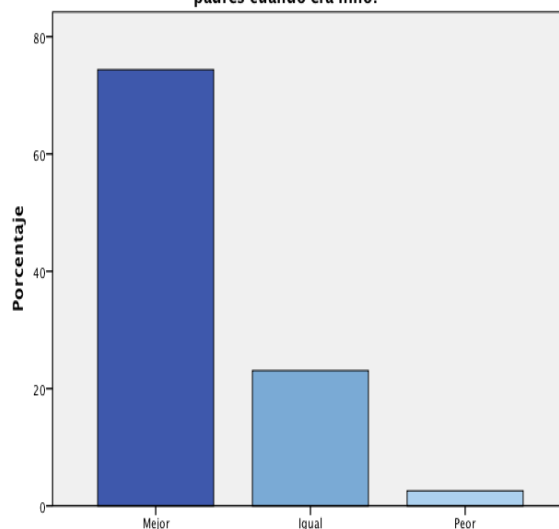
Por otra parte, más de la mitad de los docentes (72.5%) afirman que su situación económica actual es mejor que cuando eran niños, identificando así una ascensión económica en la trayectoria familiar; de igual forma un 65% considera que dentro de cinco años su situación económica será mejor, no obstante este último hallazgo habría que revisarse a la luz de la expectativa – aspiración, y de las condiciones objetivas de la condición laboral en el contexto.

¿Cómo cree que será su situación económica en los próximos cinco años?



Gráfica 17: Situación económica. Fuente: elaboración propia

¿Cómo cree que es su situación económica actual, respecto de la de sus padres cuando era niño?



Gráfica 18: Situación económica. niño. Fuente: elaboración propia

Para recolectar información sobre sus consumos básicos, se les pidió que con base en las opciones proporcionadas distribuyeran un 100% sus gastos anuales, de lo cual, pudo identificarse que para la alimentación se destina entre un 20% y un 40%; para la vestimenta (casi la mitad de los que respondieron) destina un 10%, mismo caso para el pago de servicios, el transporte, la salud, las actividades de recreación y otros gastos no contemplados en la lista de opciones proporcionada, por otra parte, un 5% se destina para papelería, libros, tecnología y

mantenimiento del hogar.

No obstante, es interesante mencionar que hubo muchas omisiones de respuesta, las cuales superan (en la mayoría de los casos) los porcentajes reportados en cada área, lo anterior puede atribuirse a que no es contemplado ese aspecto en sus gastos como en el caso de la “papelería” y “otros gastos” ya que más de la mitad no respondió; o bien, por <la complejidad que implica hacer operaciones matemáticas para una distribución acertada>, algunos docentes mencionaron que les resultaba complicado realizar esta distribución de gastos debido al cálculo matemático; caso contrario con aquellos que su formación inicial tiene que ver con ingeniería o economía, pues su distribución incluyó puntos decimales. Además, este apartado fue el que más tachaduras tuvo corrigiendo sus respuestas.

| | Porcentaje aproximado | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|-----------------------|------|------|------|------|------|------|-----|-----|------|------|
| Alimentación | % destinado | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 40 | 50 | 70 | nc | |
| | % de frecuencia | 12. | 10 | 17. | 5 | 12. | 12. | 10 | 2.5 | 17.5 | |
| Vestimenta | % destinado | 2 | 5 | 10 | 20 | 30 | nc | | | | |
| | % de frecuencia | 2.5 | 9 | 45 | 5 | 2.5 | 22.5 | | | | |
| Transporte | % destinado | 3 | 5 | 6 | 10 | 12 | 15 | 20 | 30 | nc | |
| | % de frecuencia | 2.5 | 22.5 | 2.5 | 30 | 2.5 | 2.5 | 15 | 2.5 | 20 | |
| Salud | % destinado | 1 | 5 | 10 | 15 | 20 | nc | | | | |
| | % de frecuencia | 2.5 | 27.5 | 35 | 2.5 | 2.5 | 30 | | | | |
| Cuidado personal | % destinado | 1 | 3 | 5 | 10 | 11 | 60 | nc | | | |
| | % de frecuencia | 2.5 | 2.5 | 35 | 20 | 2.5 | 2.5 | 35 | | | |
| Pago de servicios | % destinado | 5 | 10 | 15 | 20 | 30 | nc | | | | |
| | % de frecuencia | 22.5 | 40 | 2.5 | 7.5 | 10 | 17.5 | | | | |
| Papelería | % destinado | 1 | 2 | 4 | 5 | 10 | nc | | | | |
| | % de frecuencia | 10 | 7.5 | 2.5 | 20 | 2.5 | 57.5 | | | | |
| Libros | % destinado | 1 | 2 | 5 | 10 | 30 | nc | | | | |
| | % de frecuencia | 10 | 7.5 | 27.5 | 12.5 | 2.5 | 40 | | | | |
| Tecnología | % destinado | 1 | 2 | 3 | 5 | 8 | 10 | 20 | nc | | |
| | % de frecuencia | 5 | 7.5 | 5 | 22.5 | 2.5 | 15 | 2.5 | 40 | | |
| Actividades de recreación | % destinado | 2 | 3 | 5 | 6 | 10 | nc | | | | |
| | % de frecuencia | 7.5 | 2.5 | 22.5 | 2.5 | 32.5 | 32.5 | | | | |
| Mantenimiento del hogar/renta | % destinado | 1 | 2 | 3 | 5 | 10 | 14 | 15 | 20 | nc | |
| | % de frecuencia | 2.5 | 5.0 | 2.5 | 22.5 | 17.5 | 2.5 | 2.5 | 5 | 40 | |
| Otros gastos | % destinado | 4 | 5 | 6 | 7 | 9 | 10 | 15 | 20 | 50 | nc |
| | % de frecuencia | 2.5 | 12.5 | 2.5 | 2.5 | 2.5 | 15 | 2.5 | 2.5 | 5.0 | 52.5 |

Tabla 36: Distribución de gastos. Fuente: elaboración propia

c. Bienes poseídos:

Para efectos del análisis del capital económico con el que cuentan los docentes, se recuperó información referente a bienes y propiedades poseídos, y se identifica que más de la mitad de los docentes tiene casa propia (62.5%) mientras que un 22.5% no cuenta con ella; un 60% cuenta con automóvil, un 12% que tiene de 2 a 3 automóviles, en tanto que un 25% de la población no cuenta con él, la mayoría con modelos del año 2000 en adelante, principalmente del 2011, 2012 y 2013; la mitad de ellos señala que tienen una computadora de escritorio y un 67.5% posee una computadora portátil, de la misma manera, más de la mitad (65%) cuentan con teléfono fijo, en tanto que el 100% tiene teléfono móvil, de éste porcentaje un 87.5% cuentan con uno, un 7.5% tiene de dos a tres y un 2.5% tiene más de tres teléfonos.

En cuanto a servicios de televisión e internet; el 82.5% cuenta con internet, un 65% cuenta con servicio de tv de pago, y un pequeño porcentaje afirma tener de 2 a 3 servicios de televisión de pago; por otro lado, gran parte de la población cuenta con tarjeta de crédito bancaria: con una (35%), de dos a tres (22.5%) y más de tres tarjetas (2,5%); caso diferente para las tarjetas de crédito departamentales, en donde el 55% afirman que no la tienen, el resto de la población cuenta con: una (30%), de dos a tres (5%) y más de tres (2.5%), finalmente se detecta que la mayoría de la población (90%) no cuenta con inscripción a clubes privados.

Por otra parte, más de la mitad los docentes (65%) señalan que salen a vacacionar sólo dentro del país, mientras que un 27.5% lo hace también en el extranjero, de estos últimos, los países a los que han ido a son: Canadá, Perú, España, Cuba, E.U.A, Italia, Dubai. Cabe destacar que algunos docentes que reportan que sólo vacacionan en el país, han visitado otros países pero con motivos académicos.

Bienes y servicios con los que cuenta: casa propia

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| ninguno | 9 | 22,5 | 23,7 | 23,7 |
| 1 | 25 | 62,5 | 65,8 | 89,5 |
| de 2 a 3 | 4 | 10,0 | 10,5 | 100,0 |
| Total | 38 | 95,0 | 100,0 | |
| Sistema Perdidos | 2 | 5,0 | | |
| Total | 40 | 100,0 | | |

Tabla 37: Bienes y servicios. Fuente: elaboración propia

Bienes y servicios con los que cuenta: automóvil

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| ninguno | 10 | 25,0 | 25,6 | 25,6 |
| 1 | 24 | 60,0 | 61,5 | 87,2 |
| de 2 a 3 | 5 | 12,5 | 12,8 | 100,0 |
| Total | 39 | 97,5 | 100,0 | |
| Sistema Perdidos | 1 | 2,5 | | |
| Total | 40 | 100,0 | | |

Tabla 38: Automóvil. Fuente: elaboración propia

Bienes y servicios con los que cuenta: computadora portátil

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| ninguno | 4 | 10,0 | 10,3 | 10,3 |
| 1 | 27 | 67,5 | 69,2 | 79,5 |
| de 2 a 3 | 7 | 17,5 | 17,9 | 97,4 |
| más de 3 | 1 | 2,5 | 2,6 | 100,0 |
| Total | 39 | 97,5 | 100,0 | |
| Sistema Perdidos | 1 | 2,5 | | |
| Total | 40 | 100,0 | | |

Tabla 39: Computadora portátil. Fuente: elaboración propia

Bienes y servicios con los que cuenta: tarjeta de crédito bancaria

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| ninguno | 14 | 35,0 | 36,8 | 36,8 |
| 1 | 14 | 35,0 | 36,8 | 73,7 |
| de 2 a 3 | 9 | 22,5 | 23,7 | 97,4 |
| más de 3 | 1 | 2,5 | 2,6 | 100,0 |
| Total | 38 | 95,0 | 100,0 | |
| Sistema Perdidos | 2 | 5,0 | | |
| Total | 40 | 100,0 | | |

Tabla 40: Tarjeta crédito. Fuente: elaboración propia

El trabajo como docente.

Para comprender a la docencia como un oficio, profesión y como un trabajo, es indispensable indagar en los antecedentes laborales de los docentes de la LCE, ya que se tienen como referentes que una parte de la población son egresados de la misma licenciatura, otros que estudiaron áreas a fines a la educación, sin embargo, resulta interesante identificar las condiciones tanto personales como sociales que dieron pauta para que el docente “eligiera ser docente”.

Como primer hallazgo, derivado de la recolección y el procesamiento de la información, se tiene que sólo el 20% de los docentes aspiraban a serlo luego de graduarse de la licenciatura, frente a un 30% que sólo quería obtener un empleo para “ganar dinero y mantenerse”, otros querían trabajar en algo acorde a lo estudiado, seguir estudiando, mejorar en su puesto laboral o bien dedicarse a la investigación; aunado a lo anterior, llama la atención que sólo un 5% (dos docentes) tardaron un año en obtener su primer empleo, y los demás o ya tenían empleo antes de concluir la licenciatura o bien lo obtuvieron en pocos días o meses. Ahora bien, si se compara esta información con su primer empleo se identifica que casi la mitad (50%) fue la docencia, otros (25%) fueron asistentes de investigación, asistentes administrativos y en coordinación de proyectos, todos en el área académico-educativo, mientras que un 25% trabajó en lo ajeno a lo

educativo (en sus áreas de formación) y ajeno a lo profesional (subempleo), empleados de mostrador o “agente de ventas”.

En relación con lo anterior, se les pidió que colocaran los empleos más significativos que han tenido a lo largo de su trayectoria laboral, y nuevamente la docencia fue lo que más se repitió con casi la mitad de los docentes (47,5%), también hubo empleos relacionados con la gestión educativa (20%) y la investigación (7.5%), un 12.% reportó empleos ajenos a lo académico y relacionados a sus áreas de formación, no obstante, el empleo inmediato anterior de esta población está directamente relacionada con el ámbito educativo.

Aspiraciones laborales al momento de graduarse de la licenciatura

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| docencia | 8 | 20,0 | 21,6 | 21,6 |
| trabajo acorde a los estudiado | 7 | 17,5 | 18,9 | 40,5 |
| investigación | 3 | 7,5 | 8,1 | 48,6 |
| seguir estudiando | 4 | 10,0 | 10,8 | 59,5 |
| mejorar puesto laboral | 3 | 7,5 | 8,1 | 67,6 |
| ganar dinero y mantenerme | 12 | 30,0 | 32,4 | 100,0 |
| Total | 37 | 92,5 | 100,0 | |
| Sistema Perdidos | 3 | 7,5 | | |
| Total | 40 | 100,0 | | |

Tabla 41: Aspiraciones laborales. Fuente: elaboración propia

Tiempo transcurrido para obtener el primer empleo

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| ya trabajaba antes de egresar | 6 | 15,0 | 15,0 | 15,0 |
| de inmediato | 13 | 32,5 | 32,5 | 47,5 |
| una semana | 2 | 5,0 | 5,0 | 52,5 |
| 15 días | 1 | 2,5 | 2,5 | 55,0 |
| un mes | 2 | 5,0 | 5,0 | 60,0 |
| dos meses | 2 | 5,0 | 5,0 | 65,0 |

| | | | | |
|------------|----|-------|-------|-------|
| tres meses | 4 | 10,0 | 10,0 | 75,0 |
| seis meses | 6 | 15,0 | 15,0 | 90,0 |
| ocho meses | 2 | 5,0 | 5,0 | 95,0 |
| un año | 2 | 5,0 | 5,0 | 100,0 |
| Total | 40 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 42: Tiempo primer empleo. Fuente: elaboración propia

Primer empleo

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaj e válido | Porcentaje acumulado |
|--|------------|------------|-----------------------|-------------------------|
| asistente de investigación | 4 | 10,0 | 10,3 | 10,3 |
| asistente administrativo en lo académico | 3 | 7,5 | 7,7 | 17,9 |
| coordinar proyectos | 2 | 5,0 | 5,1 | 23,1 |
| ajeno a lo educativo | 8 | 20,0 | 20,5 | 43,6 |
| ajeno a lo profesional | 2 | 5,0 | 5,1 | 48,7 |
| Docente | 20 | 50,0 | 51,3 | 100,0 |
| Total | 39 | 97,5 | 100,0 | |
| Sistema Perdidos | 1 | 2,5 | | |
| Total | 40 | 100,0 | | |

Tabla 43: Primer empleo. Fuente: elaboración propia

Empleos más significativos: puesto o cargo

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| docencia | 19 | 47,5 | 54,3 | 54,3 |
| investigación | 3 | 7,5 | 8,6 | 62,9 |
| gestión educativa | 8 | 20,0 | 22,9 | 85,7 |
| ajeno a lo académico | 5 | 12,5 | 14,3 | 100,0 |
| Total | 35 | 87,5 | 100,0 | |
| Sistema Perdidos | 5 | 12,5 | | |
| Total | 40 | 100,0 | | |

Tabla 44: Empleos significativos. Fuente: elaboración propia

Ahora bien, los hallazgos anteriores permiten articular los motivos por los cuales el docente decide serlo, ya que llama la atención que todos afirman que no eligieron ser docentes por la ausencia de empleo en el área en que se formaron, o por el sueldo, más bien fue por el *gusto* (62.5%) y el *interés* (57.5%) (elementos que se

retomarán en el siguiente apartado de este escrito para su análisis), sin embargo, en contraposición, afirman que los estímulos o incentivos más eficaces para garantizar el compromiso en su trabajo son, los estímulos salariales (65%) y no los diplomas o certificaciones (62.5%), tampoco es la asignación de más horas clase (75%), aunque sí la capacitación (50%).

Motivos por los que eligió ser docente

| | | |
|---|----|-------|
| Por ausencia de empleo en el área en que se formó | No | 100% |
| Por el horario | No | 97.5% |
| Por la relación con la profesión | No | 62.5% |
| Por gusto | Si | 67.5% |
| Por interés | Si | 57.5% |
| Por el sueldo | No | 95% |
| Por el prestigio social | No | 92.5% |
| Otro: por necesidad | | 13% |

Tabla 45: Motivos de elección. Fuente: elaboración propia

¿Cuáles considera que son los estímulos o incentivos más eficaces para garantizar el compromiso del docente en su trabajo?

| | | |
|-------------------------------|----|-------|
| Estímulos salariales | Si | 65% |
| Diplomas y certificaciones | No | 62.5% |
| Asignación de más horas clase | No | 75% |
| Capacitación | Si | 50% |

Tabla 46: Incentivos laborales. Fuente: elaboración propia

Hasta ahora, se han identificado algunas condiciones sociales y personales que influyen en la elección por la docencia, ya que detrás del gusto y el interés existen otros factores que condicionan dicha elección; por lo cual es importante conocer la opinión de los docentes por los docentes.

La mitad de ellos afirma que: ser docente es una de las profesiones en donde lo más importante es la vocación; que el docente debe dominar tecnologías didácticas, y que debe desarrollar la conciencia social y política; por otro lado,

menos de la mitad (40%) dicen que ser docente es un buen trabajo, y que estos tienen el mérito de hacer su trabajo (37.5%), pero que no son suficientemente remunerados (62.5%), no obstante esta última respuesta se contrapone con lo que en otro apartado del instrumento se les pregunta acerca de la satisfacción respecto a la remuneración del trabajo docente en donde un 42.5% menciona que se encuentra muy satisfecho.

Grado de acuerdo

| | Muy de acuerdo | De acuerdo | Medianamente de acuerdo | En desacuerdo |
|--|----------------|------------|-------------------------|---------------|
| Ser docente es una de las profesiones donde lo más importante es la vocación | 50% | 42.5% | 5.0% | 2.5% |
| Es más importante el compromiso con el trabajo docente que el dominio de los contenidos curriculares | 12.5% | 12.5% | 45% | 30% |
| El docente debe ser un profesional de la enseñanza con un dominio de las tecnologías didácticas más actualizadas | 37% | 50% | 12% | 0% |
| El docente debe desarrollar la conciencia social y política | 45% | 50% | 5% | 0% |
| Ser docente es un buen trabajo | 30% | 40% | 15% | 12% |
| Los docentes tienen mérito al hacer su trabajo | 15% | 37.5% | 25% | 20% |
| Actualmente muchos docentes no realizan su trabajo con compromiso | 27.5% | 37.5% | 25% | 5% |
| Los docentes no están suficientemente remunerados. | 62.5% | 22.5% | 5.0% | 5.0% |

Tabla 47: Grado de acuerdo. Fuente: elaboración propia

Actualmente, ¿cuál es el grado de satisfacción respecto a la remuneración económica del trabajo docente?

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Muy satisfecho | 1 | 2,5 | 2,6 | 2,6 |
| Satisfecho | 17 | 42,5 | 43,6 | 46,2 |
| Medianamente satisfecho | 15 | 37,5 | 38,5 | 84,6 |
| Nada satisfecho | 6 | 15,0 | 15,4 | 100,0 |
| Total | 39 | 97,5 | 100,0 | |
| Sistema Perdidos | 1 | 2,5 | | |

| | | |
|-------|----|-------|
| Total | 40 | 100,0 |
|-------|----|-------|

Tabla 48: Satisfacción remuneración. Fuente: elaboración propia

Ante el supuesto de poder elegir las actividades a realizar en el caso de tener 10 horas más de trabajo con la remuneración correspondiente, más la mitad (65%) de los docentes prefieren hacer trabajo de investigación, que trabajar con pares (82.5%), revisar tareas (77.5%), estar frente al aula (67.5%), en el acompañamiento con los estudiantes, o en la preparación de clases (67.5%), entre otras actividades.

**Si le dieran 10 horas más de trabajo como docente en la UAEH (remuneradas),
¿cuáles serían las actividades que elegiría realizar?**

| | | |
|--|----|-------|
| Enseñanza en el aula | no | 67.5% |
| Formación y perfeccionamiento docente | no | 57.5% |
| Formación y actualización en el área de conocimiento que imparte | no | 62.5% |
| Formación y actualización en su área profesional | no | 70% |
| Trabajar con los pares | no | 82.5% |
| Trabajo con alumnos sobre aspectos o temas de interés | no | 67.5% |
| Preparación de clases | no | 67.5% |
| Revisión de tareas | no | 77.5% |
| Trabajo de investigación | si | 65% |
| Producción de materiales pedagógicos | no | 52.5% |
| Actualización planes y programas de estudio | no | 62.5% |

Tabla 49: Diez horas más de trabajo. Fuente: elaboración propia

De todo lo anterior, es importante ubicar el tiempo que el docente ha *querido* ser docente y de no serlo, identificar a qué le gustaría dedicarse. Los hallazgos encontrados dan cuenta que un 32.5% lleva más de 20 años en esta actividad, un 47.5% (en conjunto) lleva de 8 a 11 años, de 12 a 15 y de 15 a 20 años, y es poca la población que tiene menos de 7 años (15.5%).

Suponiendo que no son docentes y que tienen la *libre elección* de dedicarse a otra

cosa, un 20% desea ejercer su formación inicial y otro 20% realizar actividades ajenas a lo académico y educativo, incluso sus respuestas en algunos casos tiene que ver con actividades relacionadas con los oficios o pasatiempos (narcotraficante, campesino, organizador de eventos sociales, diseñador de interiores, etc.).

Tiempo de experiencia como docente

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| De 1 a 3 años | 5 | 12,5 | 12,8 | 12,8 |
| De 4 a 7 años | 2 | 5,0 | 5,1 | 17,9 |
| De 8 a 11 años | 8 | 20,0 | 20,5 | 38,5 |
| De 12 a 15 años | 5 | 12,5 | 12,8 | 51,3 |
| De 15 a 20 años | 6 | 15,0 | 15,4 | 66,7 |
| Más de 20 años | 13 | 32,5 | 33,3 | 100,0 |
| Total | 39 | 97,5 | 100,0 | |
| Sistema Perdidos | 1 | 2,5 | | |
| Total | 40 | 100,0 | | |

Tabla 50: Experiencia docente. Fuente: elaboración propia

Si no fuera docente, ¿a qué le gustaría dedicarse principalmente?

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Ejercer la formación inicial | 8 | 20,0 | 27,6 | 27,6 |
| Investigación | 6 | 15,0 | 20,7 | 48,3 |
| Gestión y administración | 2 | 5,0 | 6,9 | 55,2 |
| Comercio | 5 | 12,5 | 17,2 | 72,4 |
| Actividades ajenas a lo académico-educativo | 8 | 20,0 | 27,6 | 100,0 |
| Total | 29 | 72,5 | 100,0 | |
| Sistema Perdidos | 11 | 27,5 | | |
| Total | 40 | 100,0 | | |

Tabla 51: Si no fuera docente. Fuente: elaboración propia

Posteriormente, los docentes mencionan que, comparado con el momento en que empezaron a impartir clases, actualmente se encuentran <muy satisfechos> (47.5%) y <satisfechos> (47.5%) a diferencia de un 5% que está medianamente satisfecho y nada satisfecho. Lo cual coincide cuando se le pregunta por el grado de satisfacción con el empleo actual, al cual un 50% responde que se encuentra <muy satisfecho> y el otro 50% responde a <satisfecho>. Lo mismo ocurre cuando se les pregunta por el gusto por impartir clases en nivel superior, en donde un 52.5% se encuentra <muy satisfecho> y un 40% <satisfecho>.

Por último, indagando acerca de las aspiraciones profesionales y laborales para el corto y mediano plazo, algunos mencionan que quieren seguir realizando la misma función (37.5%), ocupar puestos de dirección y gestión (20%), y realizar actividades profesionales en el ámbito educativo (20%), principalmente.

Comparado con el momento en que empezó a impartir clases, considera que actualmente usted como docente se encuentra:

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Muy satisfecho | 19 | 47,5 | 47,5 | 47,5 |
| Satisfecho | 19 | 47,5 | 47,5 | 95,0 |
| Medianamente satisfecho | 1 | 2,5 | 2,5 | 97,5 |
| Nada satisfecho | 1 | 2,5 | 2,5 | 100,0 |
| Total | 40 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 52: Satisfacción antes y después. Fuente: elaboración propia

Actualmente, ¿cuál es el grado de satisfacción respecto a impartir clases en nivel licenciatura?

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Muy satisfecho | 21 | 52,5 | 53,8 | 53,8 |
| Satisfecho | 16 | 40,0 | 41,0 | 94,9 |
| Medianamente satisfecho | 2 | 5,0 | 5,1 | 100,0 |

| | | | |
|------------------|----|-------|-------|
| Total | 39 | 97,5 | 100,0 |
| Sistema Perdidos | 1 | 2,5 | |
| Total | 40 | 100,0 | |

Tabla 53: Satisfacción licenciatura. Fuente: elaboración propia

¿Cuáles son sus aspiraciones profesionales y laborales para el corto y mediano plazo?

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Seguir realizando la misma función | 15 | 37,5 | 37,5 | 37,5 |
| Ocupar cargos de dirección y gestión | 8 | 20,0 | 20,0 | 57,5 |
| Lo mismo que hace ahora pero en otra institución | 2 | 5,0 | 5,0 | 62,5 |
| Realizar otra actividad profesional en el ámbito educativo | 8 | 20,0 | 20,0 | 82,5 |
| Realizar otra actividad profesional ajena al ámbito educativo | 3 | 7,5 | 7,5 | 90,0 |
| Otro | 4 | 10,0 | 10,0 | 100,0 |
| Total | 40 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 54: Aspiraciones corto y mediano plazo. Fuente: elaboración propia

El trabajo docente en la UAEH

Tomando en cuenta, que la LCE tiene 13 años desde su creación, existe información importante para identificar la manera en la cual se fue consolidando la planta académica de docentes, así como la movilidad que ésta (la planta académica) va experimentando; ya que, como se mencionó anteriormente, han existido diversas generaciones de docentes y coordinadores del programa de la licenciatura; asimismo el medio de ingreso ha tenido matices enfocados al capital cultural institucionalizado con el que cuenta la universidad, o bien aquellos que tienen alguna relación con los mismos docentes, coordinadores o la misma universidad (capital social). De manera que, en principio de cuentas conviene identificar la antigüedad tanto de los docentes en la UAEH como en la misma licenciatura.

Los docentes que tienen más tiempo trabajando en la UAEH, ya sea como administrativos, docentes de otros niveles o de otros institutos son los que llevan más de 20 años (12,5%), aunque existe un porcentaje considerable en el cual se ubican los de 6 a 10 años (30%) y los de 11 a 15 años (27.5%), periodos que pueden relacionarse con las generaciones y los tiempos que llevan laborando en la LCE, ya que un 50% son docentes que llevan de 8 a 13 años, y un 17.% (en conjunto) llevan de 5 a 7 y de 8 a 10 años.

Antigüedad en la UAEH

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-----------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Menos de 2 años | 5 | 12,5 | 12,5 | 12,5 |
| De 2 a 5 años | 4 | 10,0 | 10,0 | 22,5 |
| De 6 a 10 años | 12 | 30,0 | 30,0 | 52,5 |
| De 11 a 15 años | 11 | 27,5 | 27,5 | 80,0 |
| De 16 a 20 años | 3 | 7,5 | 7,5 | 87,5 |
| Más de 20 años | 5 | 12,5 | 12,5 | 100,0 |
| Total | 40 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 55: Antigüedad UAEH. Fuente: elaboración propia

Antigüedad como docente de la LCE

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-----------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Menos de 1 año | 3 | 7,5 | 7,5 | 7,5 |
| De 2 a 4 años | 12 | 30,0 | 30,0 | 37,5 |
| De 5 a 7 años | 4 | 10,0 | 10,0 | 47,5 |
| De 8 a 10 años | 7 | 17,5 | 17,5 | 65,0 |
| De 11 a 13 años | 14 | 35,0 | 35,0 | 100,0 |
| Total | 40 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 56: Antigüedad LCE. Fuente: elaboración propia

Por otra parte, como puede observarse en las siguientes tablas, los medios de acceso a la UAEH y a la LCE permiten identificar que existen diversas formas para “ser parte de la institución” y más aún de un programa educativo, en el caso de la UAEH, destaca el examen de oposición como medio de ingreso; y para el caso de

la LCE, llama la atención que más de la mitad de los docentes ya trabajaban en la universidad (55%), lo que coincide con lo encontrado en las formas de consolidación del cuerpo docente, la LCE echa mano del capital cultural institucionalizado, otro hallazgo interesante es que sólo un 25% reporta haber realizado examen de oposición, cuando de acuerdo a los lineamientos de la UAEH, todos los docentes han de realizar dicho examen como requisito administrativo; finalmente un 20% señala que el medio de ingreso a la LCE fue a través de la recomendación, la cual atiende a dos posibles criterios, nuevamente el capital cultural institucionalizado y el capital social del docente.

Aspectos que llaman la atención son que, para algunos la vía de acceso a la UAEH y a la LCE refiere a lo mismo, pues pudo identificarse ambigüedad en las respuestas, o bien, la pregunta no fue estructurada adecuadamente, ya que un docente respondió que la vía de acceso a la UAEH fue “el transporte público” .

Vía de acceso a la UAEH

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Convocatoria | 1 | 2,5 | 2,9 | 2,9 |
| Iniciativa propia | 4 | 10,0 | 11,4 | 14,3 |
| Examen de oposición | 17 | 42,5 | 48,6 | 62,9 |
| Suplencia | 1 | 2,5 | 2,9 | 65,7 |
| Recomendación | 6 | 15,0 | 17,1 | 100,0 |
| Ya trabajaba en la UAEH* | 6 | 15,0 | 17,1 | 82,9 |
| Total | 35 | 87,5 | 100,0 | |
| Sistema Perdidos | 5 | 12,5 | | |
| Total | 40 | 100,0 | | |

* Al parecer, los docentes asumieron que se preguntaba por el ingreso a la LCE, no obstante para no modificar la información al momento de realizar la operacionalización se colocó esta opción.

Tabla 57: Vía acceso UAEH. Fuente: elaboración propia

Vía de acceso a la LCE

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------------|------------|------------|
| Examen de oposición | 10 | 25,0 |
| Ya trabajaba en la UAEH | 22 | 55,0 |
| Recomendación | 8 | 20,0 |
| Total | 40 | 100,0 |

Tabla 58: Vía acceso LCE. Fuente: elaboración propia

Respecto al tipo de contratación, más de la mitad de la población señala que es por tiempo indeterminado (65%), aunque en el caso de la población “más vulnerable” a la inestabilidad laboral (los PPA) adquieren beneficios económicos y cobijo laboral, ya que, como se mencionaba anteriormente, luego de impartir en tres ocasiones una materia adquieren la titularidad de la misma, y al momento de cumplir dos años, pasan de la categoría A, a la categoría B, lo cual implica un aumento en los ingresos (mínimo) y la posibilidad de adscribirse al sindicato de la institución.

En el caso de los PTC, ocurre lo mismo, aunque no con la titularidad de las materias; no obstante, tienen la posibilidad de contar con algún o algunos beneficios económicos tanto internos como externos; a este respecto se identifica que del total de la población docente de la LCE, un 15% cuenta con el “estímulo académico” que otorga la UAEH, un 10% el beneficio de PROMEP y un 5% el del SNI (ambos a nivel nacional), todos son PTC y además la mayoría de estos tienen dos o más beneficios económicos, finalmente un par de docentes (5%) PPA reporta que cuenta con una compensación que otorga la UAEH, la cual, por el tipo de población que la reporta, seguramente es la comisión por antigüedad, aunque cabe mencionar que esta compensación ocurre de manera automática en la nómina de los docentes PPA, sólo que es poco probable que éstos conozcan la información.

| | |
|-------------------------|------|
| PROMEP | 10% |
| SIN | 5% |
| Estímulo Académico UAEH | 15% |
| Compensación UAEH | 5% |
| Otro | 2.5% |

Tabla 59: Beneficios económicos. Fuente: elaboración propia

En cuanto a la pertenencia del Sindicato de Personal Académico de la UAEH (SUTEUAEH-SPAUAEH), un gran porcentaje de la población se encuentra adscrito (75%), seguramente los que no están es debido a que aún tienen menos de dos años en la UAEH.

¿Se encuentra adscrito al Sindicato de Personal Académico de la UAEH?

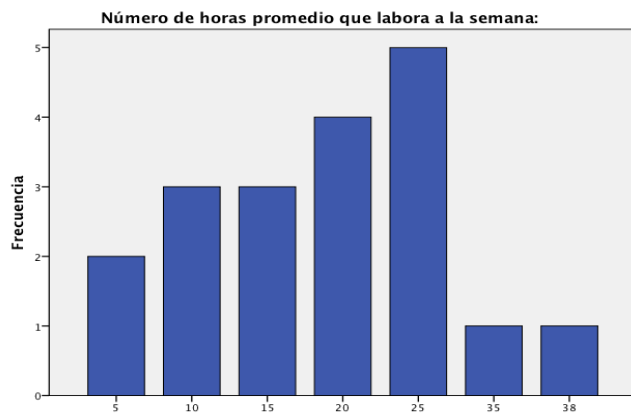
| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| si | 30 | 75,0 | 76,9 | 76,9 |
| no | 9 | 22,5 | 23,1 | 100,0 |
| Total | 39 | 97,5 | 100,0 | |
| Sistema Perdidos | 1 | 2,5 | | |
| Total | 40 | 100,0 | | |

Tabla 60: Sindicato. Fuente: elaboración propia

a. Los tiempos y actividades de los docentes

Como ya se ha mencionado existe una distinción objetiva-institucional entre los docentes de la LCE (los PPA y los PTC), esta clasificación ocurre con base en el estado de adscripción a la universidad y el tipo de actividades que cada uno realiza, no obstante lo “común” entre ambos es que imparten clases en un mismo programa académico; por lo que se les preguntó acerca del número de asignaturas a cargo, el número de estudiantes que atienden, el número de horas que laboraban a la semana tanto dentro del aula como fuera de ella (en casa y en la misma institución) y las actividades que involucra su trabajo ya sea como PPA o como PTC, a continuación sus respuestas:

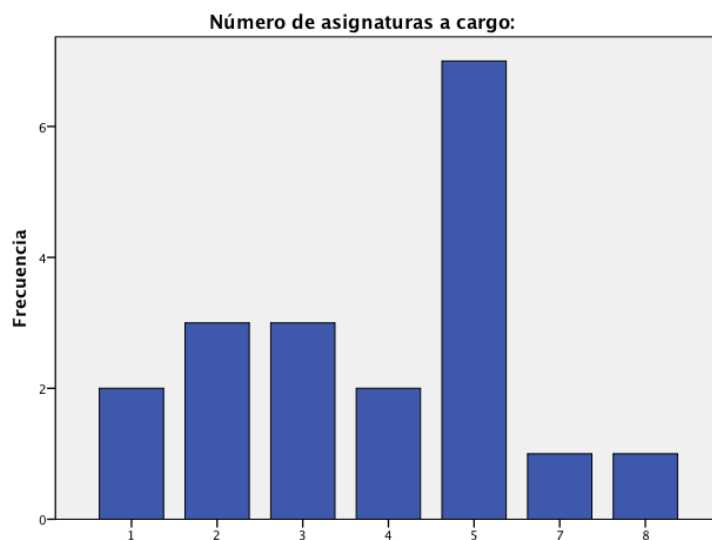
Los PPA laboran un mínimo de 5 horas y un máximo de 38 horas a la semana, concentrándose mayormente la población en el rango de 10 (7,5%), 15 (7.5%), 20 (10%) y 25 (12.5%) horas semanalmente y sólo una minoría trabaja 5 (5%), y más de 30 horas (5%) a la semana.



Gráfica 19: Horas-semana. Fuente: elaboración propia

Cabe señalar que el número de horas está relacionado con el número de materias a cargo, por lo general son cinco las horas-clase a la semana de una asignatura, analizando esta información, se puede observar que, casi el 20% tiene cinco materias a cargo, un 15% (en conjunto) tiene entre dos y tres materias, el mínimo de materias es una y el máximo ocho.

Aunque es importante señalar que de acuerdo con la información proporcionada por los coordinadores, el máximo de materias asignadas es cinco, sin embargo, lo que ocurre con los docentes que tienen más es que, imparten clases en distintos programas académicos, caso muy común con los docentes de inglés.

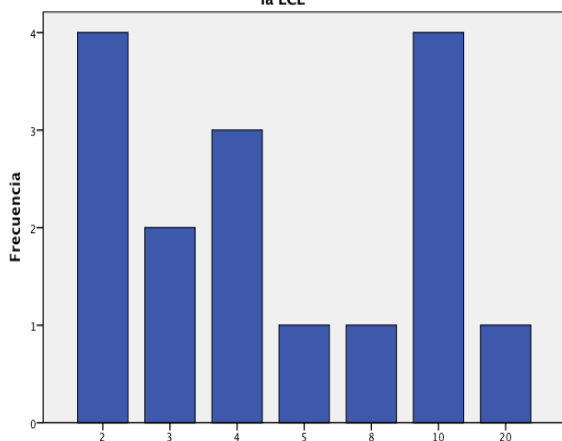


Gráfica 20: Asignaturas a cargo. Fuente: elaboración propia

Considerando que la docencia, implica, además de las horas frente al aula, horas fuera de ella para cumplir con requisitos administrativos, académicos, de asesoría, tutoría, entre otros, los docentes señalan que el mínimo de horas que destinan fuera del aula de clases (pero dentro de la institución) son dos y el máximo veinte, el cual es un rango bastante amplio, ya que este número depende también del número de materias con las que cuentan, aunque con base en la información procesada estadísticamente puede identificarse que el promedio es de siete horas destinadas para los requisitos administrativos, las asesorías y las tutorías a estudiante, principalmente. El tiempo que dedican fuera de la escuela, casi la mitad respondió que son cinco las horas que emplea para revisar las tareas, planificar las clases, consultar bibliografía, etc.

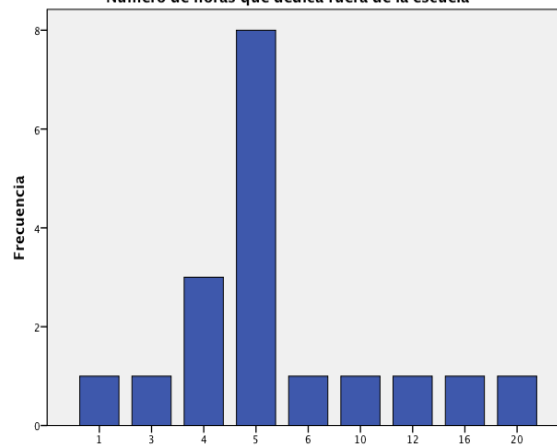
Así, considerando el número de materias, el número de horas que emplean tanto fuera del aula como fuera de la escuela, tienen que ver con el número de estudiantes que atienden, llama la atención que el número máximo va de los 200 a los 240.

Número de horas que dedica fuera del aula en su trabajo como docente de la LCE

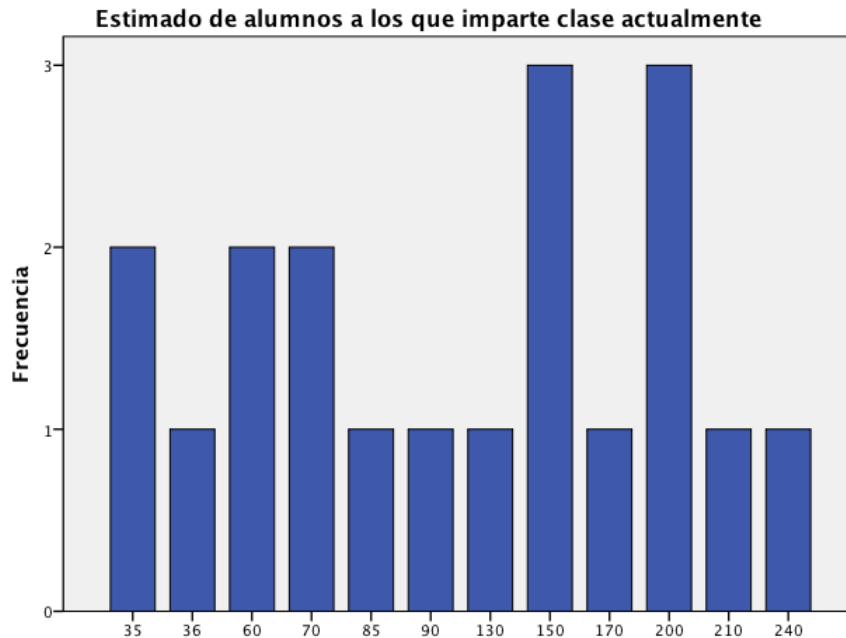


Gráfica 21: Horas fuera del aula. Fuente: elaboración propia

Número de horas que dedica fuera de la escuela



Gráfica 22: Horas fuera de la escuela. Fuente: elaboración propia

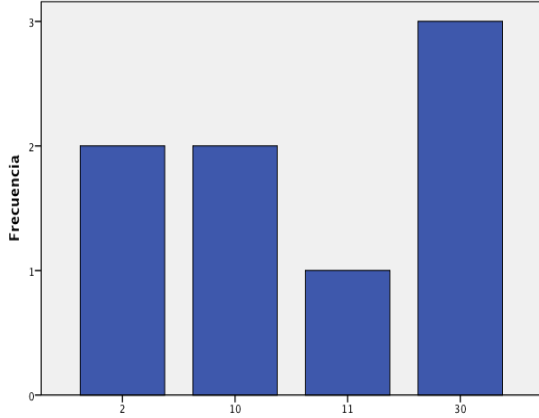


Gráfica 23: No. alumnos. Fuente: elaboración propia

Para el caso de los PTC, el número de horas por los que están contratados es de cuarenta, no obstante, señalan que dedican aún más tiempo tanto dentro de la institución como fuera de ella, cuando se le preguntó por el número de horas que dedica en las actividades ajenas a su trabajo como docente de la LCE, un 37% respondió que dedica hasta 30 horas, un 25% dos horas y otro 25% diez horas.

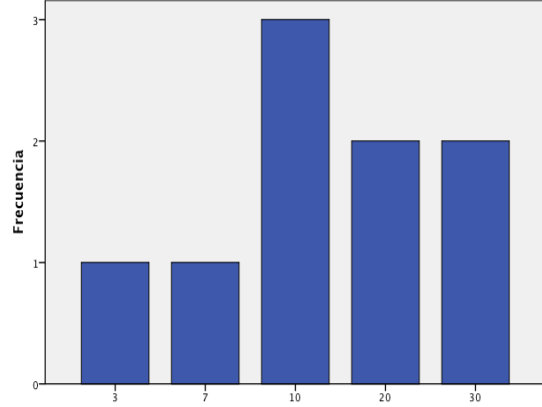
En cuanto a sus actividades como docentes de la LCE, el 37% señala que para la revisión de trabajos, la planificación de clase, revisión de tareas, dedican diez horas; en su mayoría imparten una materia en la LCE, y atienden a un estimado de 60 estudiantes (de la LCE, y de los programas de posgrado: Especialidad, Maestría o Doctorado), el resto del tiempo lo utilizan para los requisitos y funciones administrativas, (según sea el caso) para la investigación, la difusión, el trabajo con grupos colegiados, la asesoría y dirección de tesis, entre otros.

Número de horas que dedica a sus actividades académicas ajenas a su trabajo como docente de la LCE



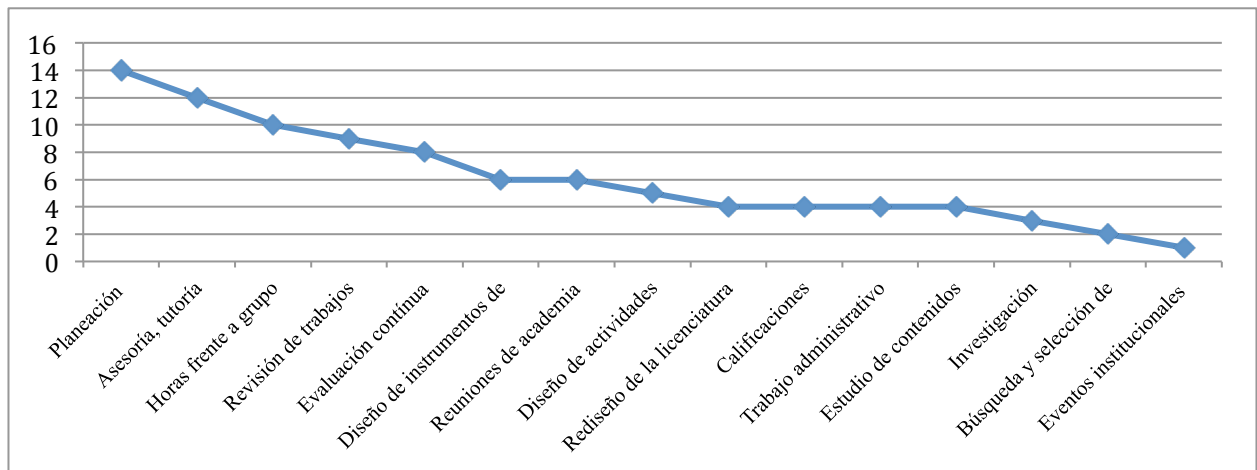
Gráfica 24: Actividades ajenas. Fuente: elaboración propia

Número de horas que dedica fuera del aula en su trabajo como docente de la LCE

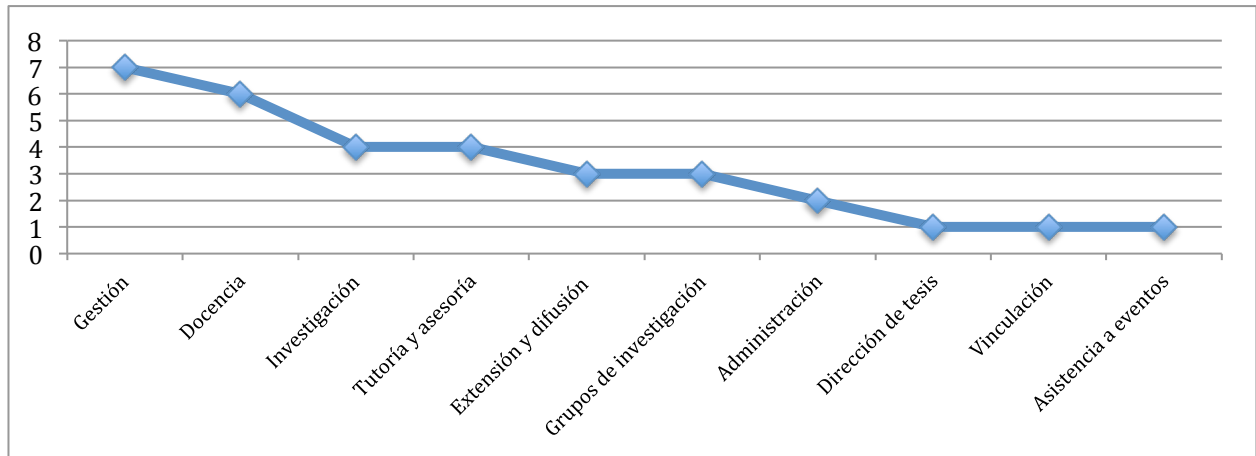


Gráfica 25: Actividades fuera aula PTC. Fuente: elaboración propia

En relación con lo anterior, se les pidió tanto a los PPA como a los PTC que enlistaran las diferentes actividades que involucraba su trabajo y fue interesante observar la postura que cada grupo adopta, ya que los primeros son muy específicos y señalan a detalle cada tarea a realizar, siendo la planeación, la asesoría, tutoría y la revisión de trabajos las que más se repitieron; los segundos, son menos específicos y le dan mayor peso a la gestión, luego a la docencia y después a la investigación, la asesoría y la tutoría.



Gráfica 26: Actividades PPA. Fuente: elaboración propia



Gráfica 27: Actividades PTC. Fuente: elaboración propia

Por otra parte, cuando se les pide que indiquen los principales problemas a los que se enfrentan en su trabajo diario como docentes en la UAEH, se identifican tres complicaciones, que si bien no son significativas (en términos de porcentaje), refieren a situaciones importantes, tal es el caso de las condiciones institucionales en donde poco menos de la mitad (40%) refiere a dicha situación, otro problema, con el mismo porcentaje de la población, señalan que es la asistencia a las reuniones de academia, que también tiene que ver con cuestiones institucionales, y el tercer aspecto, más que institucional se encuentra relacionado con el saber pedagógico, pues refiere a la evaluación de los aprendizajes (32.5%).

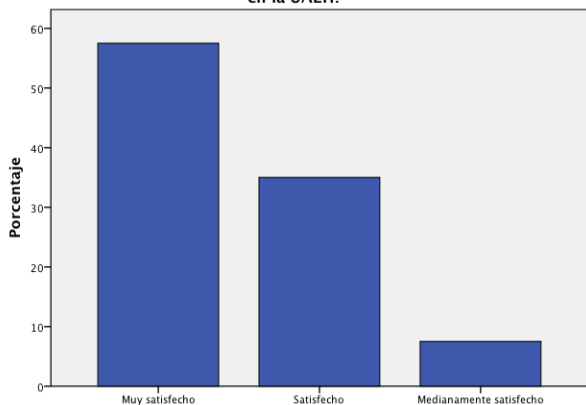
¿Cuáles son los principales problemas a los que se enfrenta en su trabajo diario como docente?

| | | |
|--|----|------|
| Manejo de grupo | No | 85,0 |
| La forma de planificar | No | 87,5 |
| Organizar el trabajo en el aula | No | 87,5 |
| Evaluar aprendizajes | Si | 32,5 |
| Distribución de las horas | No | 77,5 |
| Disponibilidad para asesorías y tutorías | No | 75,0 |
| Asistencia a reuniones de academia | Si | 40,0 |
| Relación con directivos | No | 87,5 |
| Trabajo con los pares | No | 80,0 |
| Condiciones institucionales | Si | 40,0 |

Tabla 61: Problemas. Fuente: elaboración propia

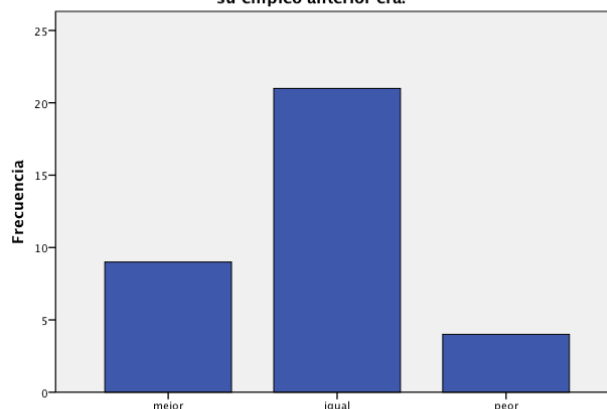
Finalmente, todo lo anterior puede “evaluarse”, considerando el grado de satisfacción del docente respecto a su labor impartiendo clases, y el comparativo entre éste, su empleo actual y el anterior; para el primer caso, los dos grupos, tanto los PPA como los PTC respondieron que se encuentran muy satisfechos (57.5%), satisfechos (35%) y medianamente satisfechos (7,5%). No obstante habría que pensar y articular este resultado con otros elementos para ubicar las condiciones en las que se produce dicha satisfacción. La percepción entre su empleo actual en la UAEH en comparación con los anteriores les parece <igual> a poco más de la mitad (52.5%), otros consideran que es <mejor> (22.5%) y sólo algunos dicen que es <peor > (10%).

Actualmente, ¿cuál es el grado de satisfacción respecto a impartir clases en la UAEH?



Gráfica 28: Satisfacción UAEH. Fuente: elaboración propia

Tomando como punto de referencia el empleo como docente en la UAEH, su empleo anterior era:



Gráfica 29: Comparación empleo. Fuente: elaboración propia

b. Docentes exclusivos y no exclusivos

Una de las situaciones comunes en el trabajo del docente por horas que imparte clases en educación media superior o superior, tiene que ver con la movilidad entre instituciones y otros trabajos o actividades relacionadas con su campo de formación. Sin embargo, en el caso de los docentes de la LCE, llama la atención que el nivel de movilidad no es significativo en relación con el número de docentes por horas que tiene el programa, ya que más de la mitad (62.5%) es “docente exclusivo” ya sea de la UAEH o de la misma LCE.

Además de su trabajo en la UAEH, ¿realiza otra(s) actividad(es) remunerada(s)?

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| si | 14 | 35,0 | 35,9 | 35,9 |
| no | 25 | 62,5 | 64,1 | 100,0 |
| Total | 39 | 97,5 | 100,0 | |
| Sistema perdidos | 1 | 2,5 | | |
| Total | 40 | 100,0 | | |

Tabla 62: Otras actividades. Fuente: elaboración propia

De los que no son exclusivos de la UAEH, tanto PTC como PPA, las áreas en las que se emplean, en su mayoría son referentes a la docencia, en nivel superior, básico y medio superior, en instituciones públicas y privadas; asimismo existen aquellos que realizan funciones administrativas que se relacionan con su área de formación profesional y algunos más efectúan actividades que son ajenas tanto al ámbito educativo como al campo de su profesión.

Es importante señalar que algunos combinan diferentes actividades, por ello, al momento de preguntarles por el tipo de actividades ajenas a la UAEH, algunos reportaron que tenían que ver con más de una de las opciones que aparecían en el instrumento, por ello, como podrá observarse en las tablas, las frecuencias que aparecen no coinciden con las que se señalan en la tabla anterior.

La población de docentes que además labora en otros escenarios, señala que se encuentran <muy satisfechos> y <satisfechos> respecto a la docencia, y en los empleos referentes a su área profesional: para el caso del trabajo administrativo están <muy satisfechos>, <satisfechos> y en menor cantidad reportan estar <medianamente satisfechos>; los que también trabajan en áreas ajenas a la docencia y su área profesional dicen estar <medianamente satisfechos>.

Esta(s) otra(s) actividad(es) tiene(n) que ver con:

| | Docencia en Instituciones de Educación Superior | | Docencia en otros niveles de educación | |
|---------------------|---|------------|--|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Públicas | 2 | 5,0 | 4 | 10,0 |
| Privadas | 4 | 10,0 | 4 | 10,0 |
| Públicas y privadas | 1 | 2,5 | 0 | 0,0 |
| Total | 7 | 17,5 | 8 | 20,0 |
| Sistema Perdidos | 33 | 82,5 | 32 | 80,0 |
| Total | 40 | 100,0 | 40 | 100,0 |

Tabla 63: Otras actividades, tipo. Fuente: elaboración propia

Esta(s) otra(s) actividad(es) tiene(n) que ver con:

| | Administrativo en otras instituciones | | Su área de formación profesional | | Son ajenas a la docencia y a la formación profesional | |
|---------|---------------------------------------|------------|----------------------------------|------------|---|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| si | 5 | 12,5 | 2 | 5,0 | 3 | 7,5 |
| Total | 5 | 15,0 | 2 | 5,0 | 3 | 7,5 |
| Sistema | 35 | 85,0 | 36 | 90,0 | 34 | 85,0 |
| Total | 40 | 100,0 | 40 | 100,0 | 40 | 100,0 |

Tabla 64: Otras actividades, funciones. Fuente: elaboración propia

Saberes docentes

De acuerdo con Tenti (2005) en la docencia, al igual que en todos los campos profesionales, existe una fuerte presión por la formación permanente tanto en el área profesional como en el campo propio de acción en el que se encuentra desarrollando, de manera que en el caso del docente, éste ha de formarse continuamente en su área disciplinar y también en el área pedagógica, asimismo tendrá que cumplir ciertas condiciones de la institución en donde labora, específicamente la UAEH les pide tanto a los PPA como a los PTC la certificación en tres áreas (inglés, metodología de la investigación y uso de TIC), que tengan producción académica constante (la asistencia a congresos como asistentes o

ponentes, la producción de artículos, libros o capítulos de estos); para los PTC existe mayor presión y al mismo tiempo facilidad con algunos apoyos si se comparan las condiciones de los PPA.

De manera general, a partir de la información recolectada, se observa que la producción académica ocurre de la siguiente forma: cuando se les preguntó por la asistencia a congresos en los últimos tres años, un 47.5% señala que ha asistido de una a tres veces, un 25% ha asistido de cuatro a siete ocasiones, y un pequeño porcentaje (7.5%) a más de ocho congresos, a diferencia de un 17.5% que no ha estado en ninguno. Sin embargo, aunque se observa actividad en este rubro, puede inferirse que en la mayoría de los casos ha sido como asistente, ya que en relación con la pregunta sobre la producción académica de ponencias, más de la mitad (57.5%) menciona que no cuenta con ninguna en los últimos tres años.

Aproximadamente, ¿a cuántos congresos ha asistido los últimos tres años?

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Ninguno | 7 | 17,5 | 17,9 | 17,9 |
| De 1 a 3 | 19 | 47,5 | 48,7 | 66,7 |
| Válidos De 4 a 7 | 10 | 25,0 | 25,6 | 92,3 |
| Más de 8 | 3 | 7,5 | 7,7 | 100,0 |
| Total | 39 | 97,5 | 100,0 | |
| Perdidos Sistema | 1 | 2,5 | | |
| Total | 40 | 100,0 | | |

Tabla 65: Congresos. Fuente: elaboración propia

Señale la producción académica de ponencias que ha tenido en los últimos tres años

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Ninguno | 23 | 57,5 | 59,0 | 59,0 |
| Entre 1 y 2 | 3 | 7,5 | 7,7 | 66,7 |
| Válidos Entre 3 y 4 | 6 | 15,0 | 15,4 | 82,1 |
| Entre 5 y 6 | 3 | 7,5 | 7,7 | 89,7 |
| Más de 7 | 4 | 10,0 | 10,3 | 100,0 |

| | | | | |
|----------|---------|----|-------|-------|
| Total | | 39 | 97,5 | 100,0 |
| Perdidos | Sistema | 1 | 2,5 | |
| Total | | 40 | 100,0 | |

Tabla 66: Ponencias. Fuente: elaboración propia

En cuanto a la producción de artículos, libros o capítulos de libros, los porcentajes disminuyen considerablemente: artículos, un 60% afirma que no ha producido ninguno en los últimos tres años, mientras que el 20% ha elaborado entre uno y dos, y del otro extremo existen un par de docentes que han producido más de siete; respecto a la producción de libros, la gran mayoría (85%) señala que no tiene ninguno en este periodo, de igual manera sucede con los capítulos de libros ya que un 80% afirma no haber elaborado alguno.

Señale la producción académica de artículos que ha tenido en los últimos tres años

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Ninguno | 24 | 60,0 | 61,5 | 61,5 |
| Entre 1 y 2 | 8 | 20,0 | 20,5 | 82,1 |
| Entre 3 y 4 | 4 | 10,0 | 10,3 | 92,3 |
| Entre 5 y 6 | 1 | 2,5 | 2,6 | 94,9 |
| Más de 7 | 2 | 5,0 | 5,1 | 100,0 |
| Total | 39 | 97,5 | 100,0 | |
| Perdidos | Sistema | 1 | 2,5 | |
| Total | 40 | 100,0 | | |

Tabla 67: Artículos. Fuente: elaboración propia

Señale la producción académica de libros que ha tenido en los últimos tres años

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Ninguno | 34 | 85,0 | 89,5 | 89,5 |
| Entre 1 y 2 | 3 | 7,5 | 7,9 | 97,4 |
| Entre 5 y 6 | 1 | 2,5 | 2,6 | 100,0 |
| Total | 38 | 95,0 | 100,0 | |
| Perdidos | Sistema | 2 | 5,0 | |

| | | | |
|-------|----|-------|--|
| Total | 40 | 100,0 | |
|-------|----|-------|--|

Tabla 68: Libros. Fuente: elaboración propia

Señale la producción académica de capítulos de libros que ha tenido en los últimos tres años

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Ninguno | 32 | 80,0 | 82,1 | 82,1 |
| Entre 1 y 2 | 2 | 5,0 | 5,1 | 87,2 |
| Entre 3 y 4 | 4 | 10,0 | 10,3 | 97,4 |
| Más de 7 | 1 | 2,5 | 2,6 | 100,0 |
| Total | 39 | 97,5 | 100,0 | |
| Perdidos | 1 | 2,5 | | |
| Total | 40 | 100,0 | | |

Tabla 69: Capítulos de libros. Fuente: elaboración propia

Por lo que, un hallazgo interesante es que la producción académica de los docentes de la LCE es relativamente baja y habría que analizar a profundidad y verificar si la condición y condicionante institucional *impulsa* (por llamarlo de alguna manera) únicamente a los PTC a producir; y por el otro lado, analizar la *disposición* del docente respecto al interés e iniciativa hacia lo académico, ya que de manera contradictoria, cuando se les pregunta por sus aspiraciones profesionales y escolares, la mitad señala que le gustaría realizar sus estudios de posgrado, lo cual evidentemente atiende a lo académico.



Gráfica 30: Aspiraciones profesionales-escolares. Fuente: elaboración

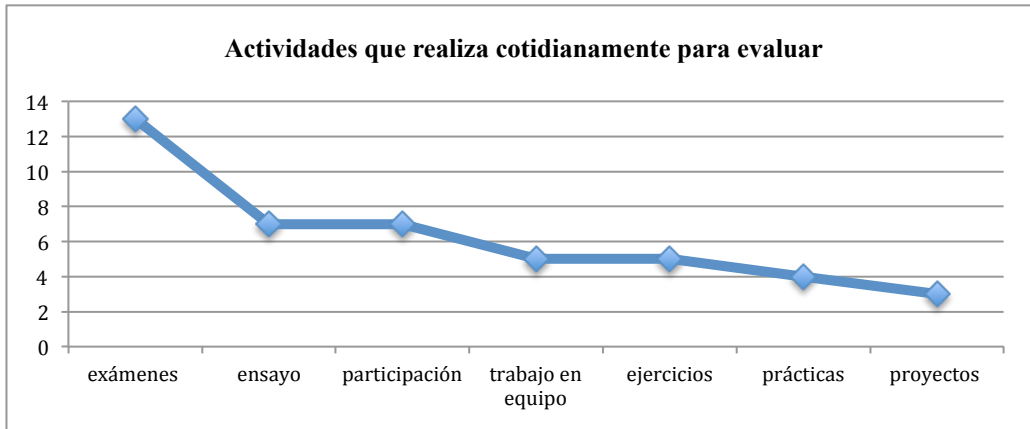
Para analizar los saberes pedagógicos, es importante considerar que gran parte de los docentes de la LCE se formaron inicialmente en el área de la educación, que su experiencia como docente está por encima de los cinco años (en la mayoría de los casos), y que el mismo programa de licenciatura en donde imparten clases, les exige de algún modo, un conocimiento respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De lo cual, puede inferirse que los docentes han desarrollado algunos saberes pedagógicos a partir de la experiencia, de la capacitación continua que le exige la institución o bien de la propia formación profesional.

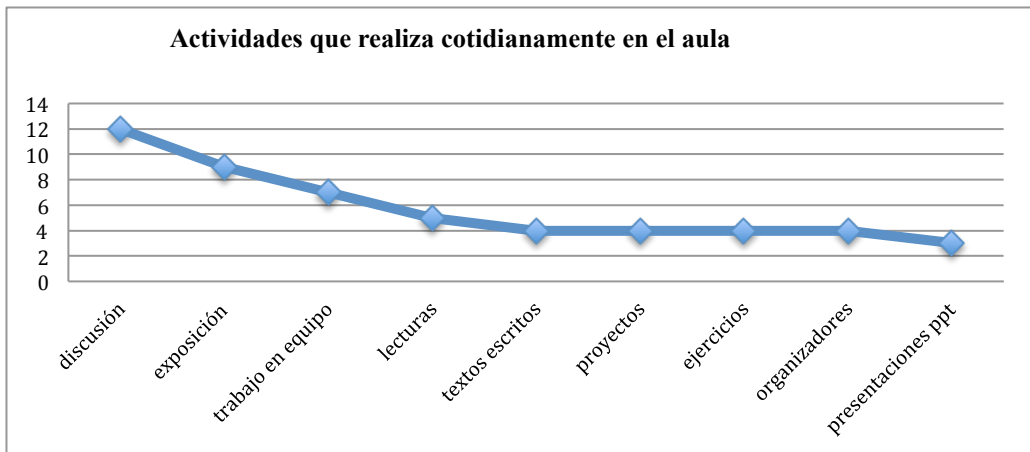
A este respecto, se indagó con los docentes acerca de algunos saberes didácticos y de planeación didáctica, su opinión referente a su profesionalización y actualización constante, y sobre los fines que hoy en día la educación superior persigue.

Los hallazgos permiten ver que, las actividades que más se repiten para evaluar aprendizajes son los exámenes en primer lugar, en seguida se ubica el ensayo y la participación, en tercer término está el trabajo en equipo y la elaboración de ejercicios; las actividades que realiza en el aula para desarrollar los contenidos del programa son, en principio de cuentas, la discusión del tema, luego la exposición del mismo, y la tercer palabra que más se repite es trabajo en equipo; para el desarrollo de aprendizajes fuera del aula, los docentes dejan a sus alumnos que hagan búsquedas documentales principalmente, también les piden que hagan prácticas de campo, y en menor medida les piden ensayos.

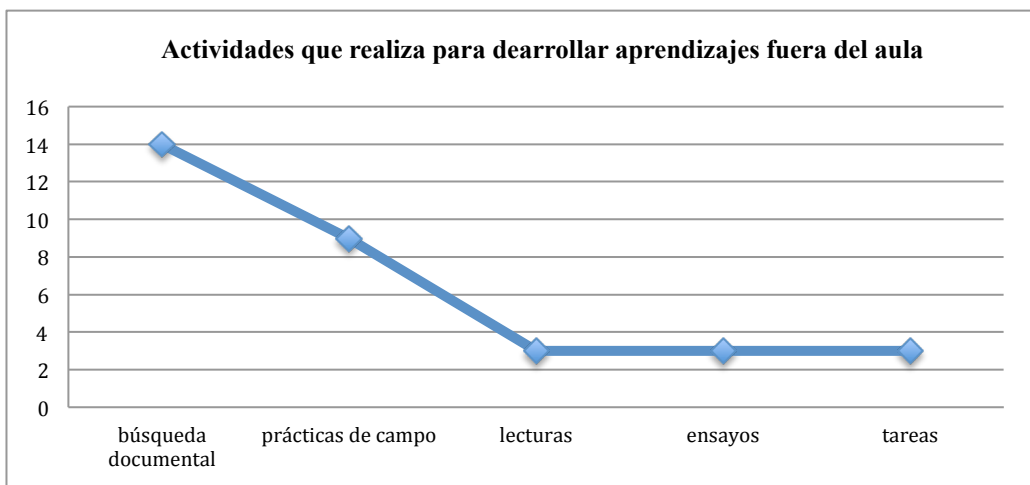
Finalmente para vincular sus aprendizajes con el entorno social, los docentes mencionan que generalmente propician el vínculo con escenarios reales, y aunque en menor medida, revisan noticias de actualidad, realizan proyectos, analizan películas y contextualizan a partir de la reflexión. Cabe destacar que se analizaron las palabras que más se enunciaron.



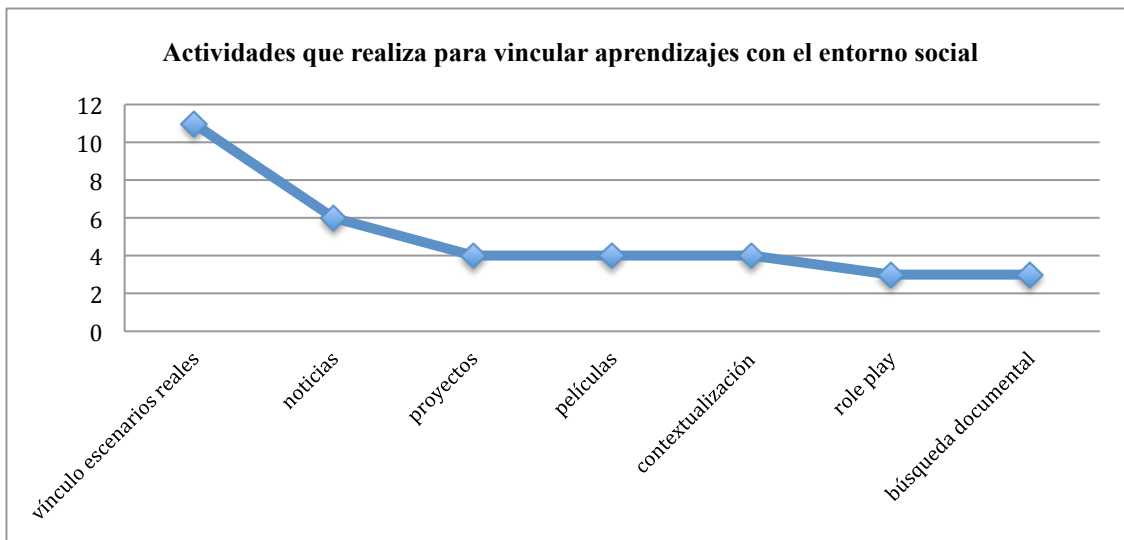
Gráfica 31: Evaluación. Fuente: elaboración propia



Gráfica 32: Actividades aula. Fuente: elaboración propia

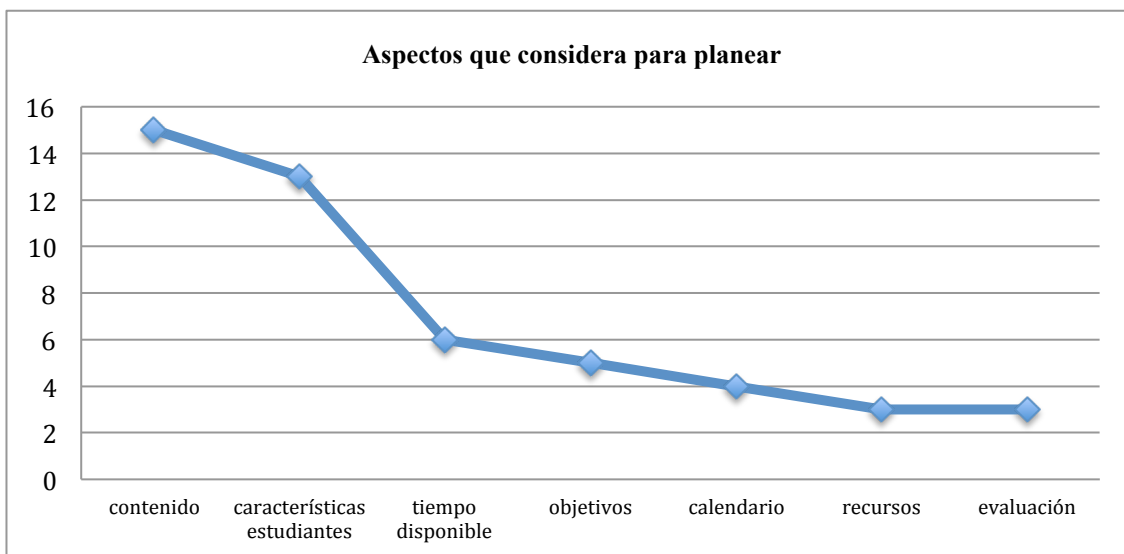


Gráfica 33: Desarrollo aprendizajes. Fuente: elaboración propia



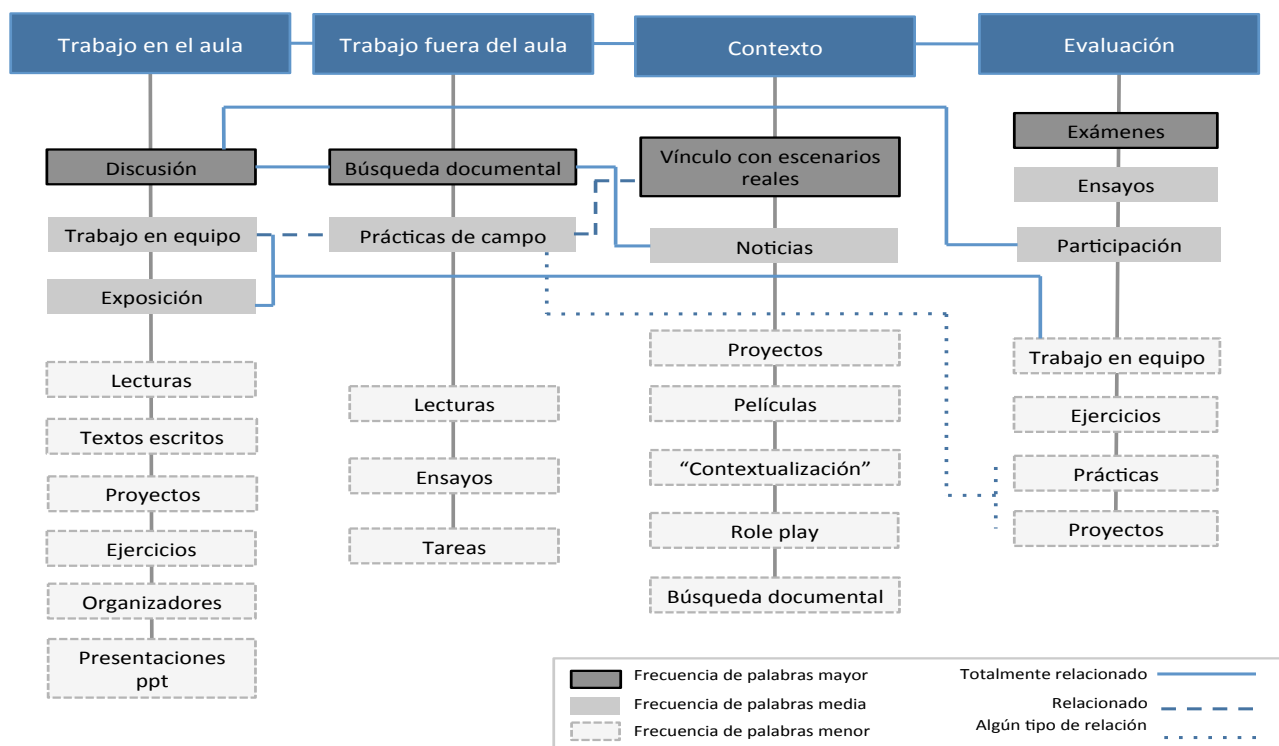
Gráfica 34: Aprendizajes entorno social. Fuente: elaboración propia

Por otro lado, cuando se les pidió que mencionaran los aspectos que consideran para planear, llama la atención que en la mayoría de los casos se centra en la naturaleza del contenido y las características de los estudiantes, aunque también contemplan, en menor medida, el tiempo disponible, los objetivos a cumplir, el calendario institucional, los recursos con los que cuentan y los cortes de evaluación.



Gráfica 35: Planeación. Fuente: elaboración propia

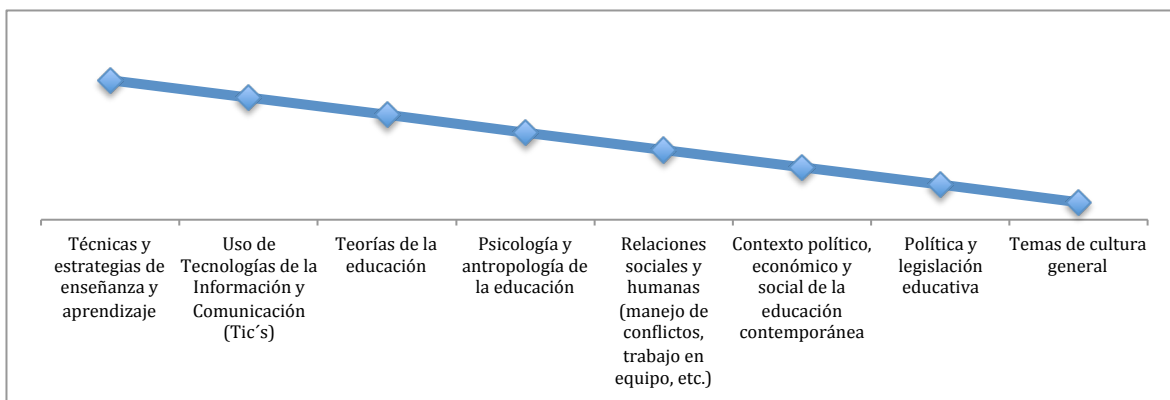
Ahora bien, lo anterior da cuenta de nociones generales de lo que implica “saber enseñar” sin embargo, es importante analizar la relación que tiene cada una de las actividades entre sí, e identificar la *lógica de enseñanza* de los docentes de la LCE. La <discusión> es lo que más ocurre en el aula como estrategia de enseñanza-aprendizaje, la cual posiblemente se relacione con la búsqueda documental que se hace fuera del aula, con las noticias y con la participación como aspecto a evaluar; también puede identificarse una relación posible entre el trabajo en equipo, las prácticas de campo, el vínculo con escenarios reales y con las prácticas y proyectos que se mencionan en la evaluación, aunque ésta última relacionada en menor medida, ya que el número de docentes que las usa fue menor. Aspectos que llaman la atención es que la exposición queda, relativamente sin relación, al igual que los exámenes y el ensayo, ya que como puede observarse tanto en las gráficas como en el esquema que aparece a continuación, existe una gran diferencia entre el número de docentes que ocupan al ensayo como trabajo fuera del aula y un alto porcentaje lo usa como instrumento de evaluación.



Nota aclaratoria: Se establecen las relaciones significativas entre las palabras de mayor y media frecuencia

Esquema 15: Saberes didácticos. Fuente: elaboración propia

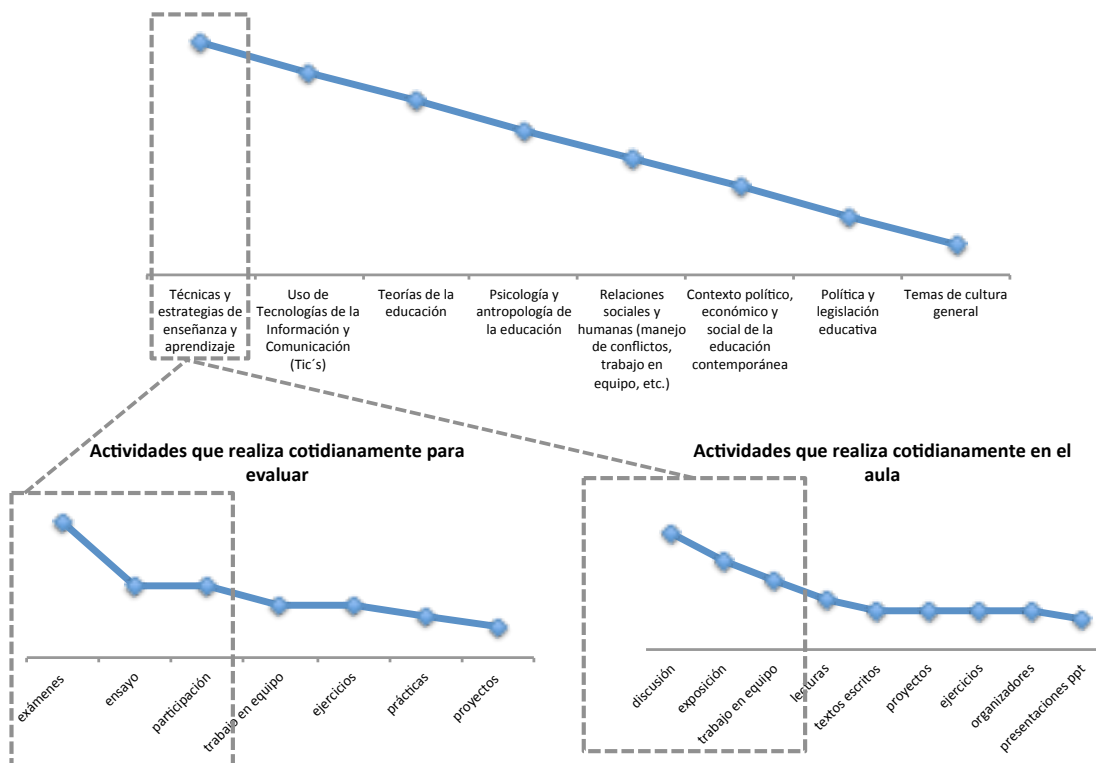
En relación con su opinión de temas referentes al perfeccionamiento del docente, se les pidió que enumeraran en orden de importancia algunos enunciados proporcionados en el instrumento, los cuales fueron organizados jerárquicamente de la siguiente manera: el docente ha de conocer el uso de técnicas y estrategias de enseñanza y de aprendizaje; usar tecnologías de la información y comunicación; tener conocimientos de las principales teorías de la educación; de la psicología y la antropología; también tendrá que saber sobre las relaciones sociales y humanas; acerca del contexto actual en político, económico y social de la educación; además de política y legislación educativa; finalmente ha de conocer temas de cultura general.



Gráfica 36: Perfeccionamiento docente. Fuente: elaboración propia

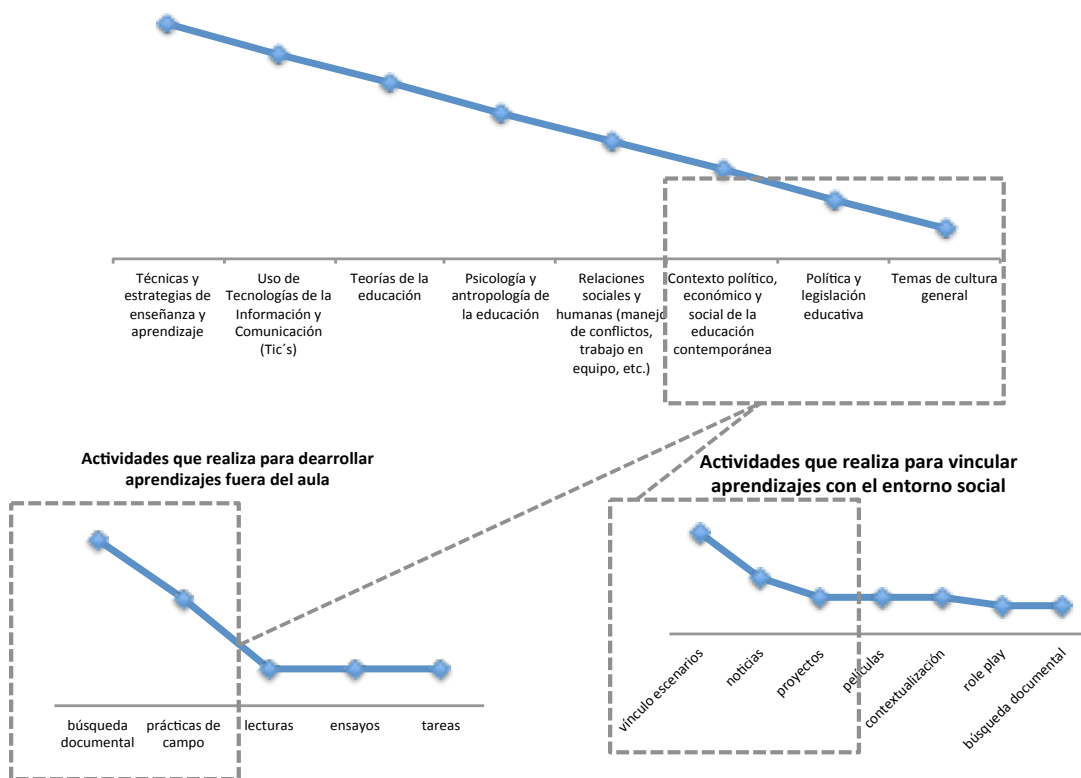
Si se compara esta información con las estrategias de enseñanza y aprendizaje que enuncian, se identifica éstas son poco variadas (el aspecto principal que refieren los docentes consideran importantes en su saber y hacer); asimismo, respecto a la importancia del vínculo con el entorno, llama la atención que la mayoría utiliza: el vínculo con los escenarios reales, las noticias y el trabajo por proyectos en sus clases, sin embargo, estos aspectos son colocados casi al final, con menor grado de importancia. Lo anterior permite “desenmascarar” nuevamente algunas posturas respecto a su opinión sobre lo que dice realizar en clase frente y lo que pondera como importante en su saber y hacer docente.

Temas para el perfeccionamiento docente



Esquema 16: Triangulación perfeccionamiento docente-A. Fuente: elaboración propia

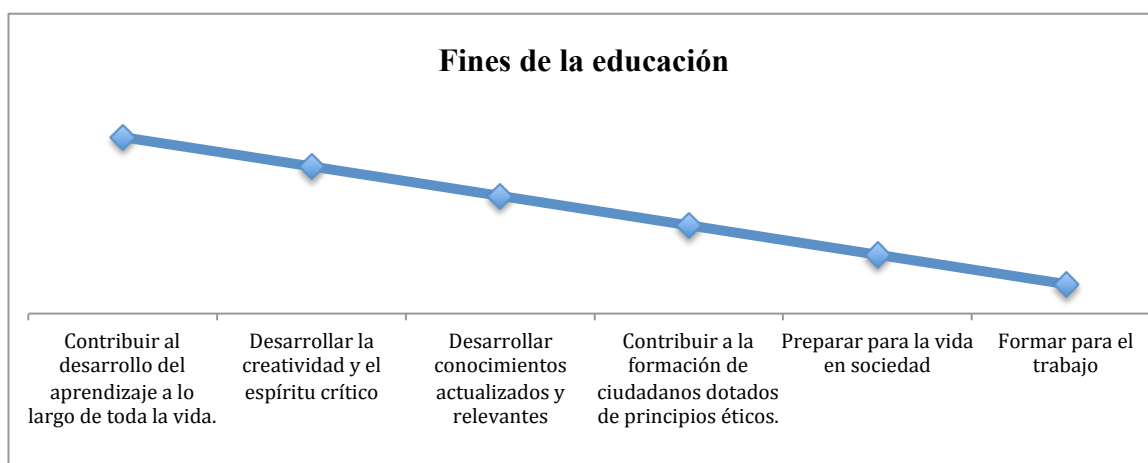
Temas para el perfeccionamiento docente



Esquema 17: Triangulación perfeccionamiento docente-B. Fuente: elaboración propia

Finalmente, se les pidió a los docentes que ordenaran jerárquicamente algunos fines de la educación superior, para identificar, de algún modo, *el sentido* que le otorgan a ésta y el papel que desempeñan en su práctica.

Quedaron ordenados de la siguiente forma: en principio de cuentas, la educación contribuye al desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida; en segundo lugar se privilegia la importancia de desarrollar la creatividad y el espíritu crítico; enseguida el desarrollo de conocimientos actualizados y relevantes; en cuarto lugar, la formación de ciudadanos dotados de principios éticos; después, preparar para la vida en sociedad; y en último lugar formar para el trabajo.



Gráfica 37: Fines de la educación. Fuente: elaboración propia

El perfil del docente por el docente

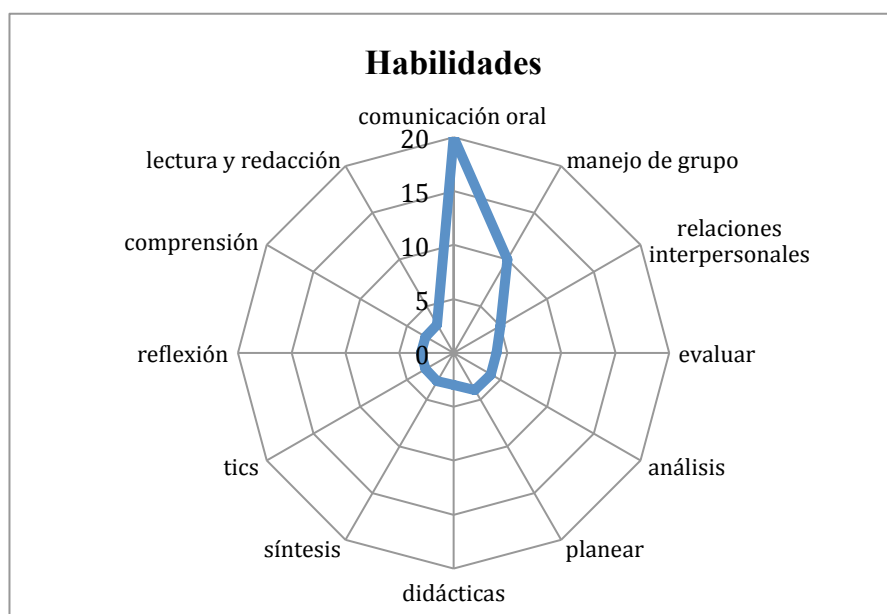
Diversa es la literatura y las instituciones que se encargan de *determinar* qué es lo que debe conocer, ser y hacer el docente, en donde definen perfiles y marcan las “competencias” que lo *habilitan* para serlo.

No obstante, resulta interesante conocer lo que se dice del docente desde el docente, para ello, se les pidió que enunciaran algunas características del docente de educación superior en función de tres aspectos: las habilidades, los conocimientos y las actitudes, en el procesamiento de información se realizó una

contabilización de las palabras que más se repitieron y se obtuvieron los siguientes hallazgos:

a. Habilidades

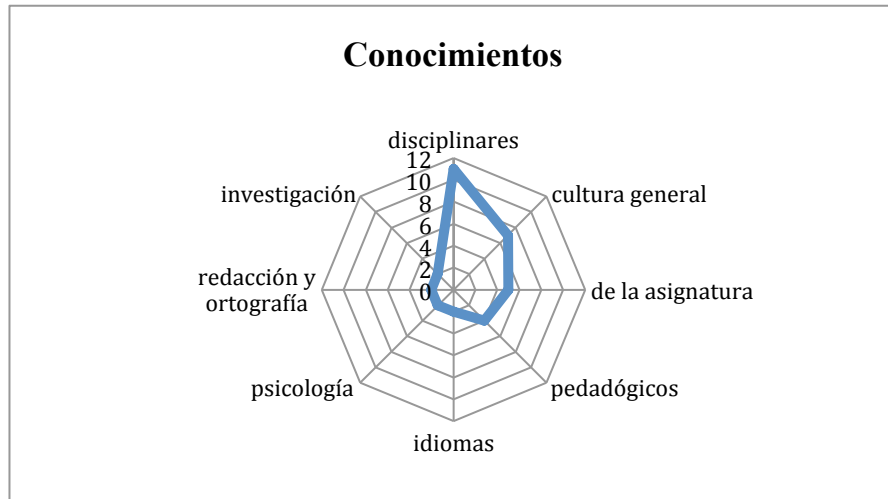
La mayoría de los docentes se refirió a habilidades de tipo *personal*, pues señaló que éstos han de poseer herramientas para la comunicación oral, el manejo de grupo y las relaciones interpersonales; otro sector de la población, menor al primero, sí señaló habilidades *profesionales y cognitivas*, tal es el caso de la evaluación, el análisis y la planeación; habilidades didácticas, de síntesis, uso de TIC, para la reflexión, la comprensión y de lectura y redacción.



Gráfica 38: Habilidades docentes. Fuente: elaboración propia

b. Conocimientos

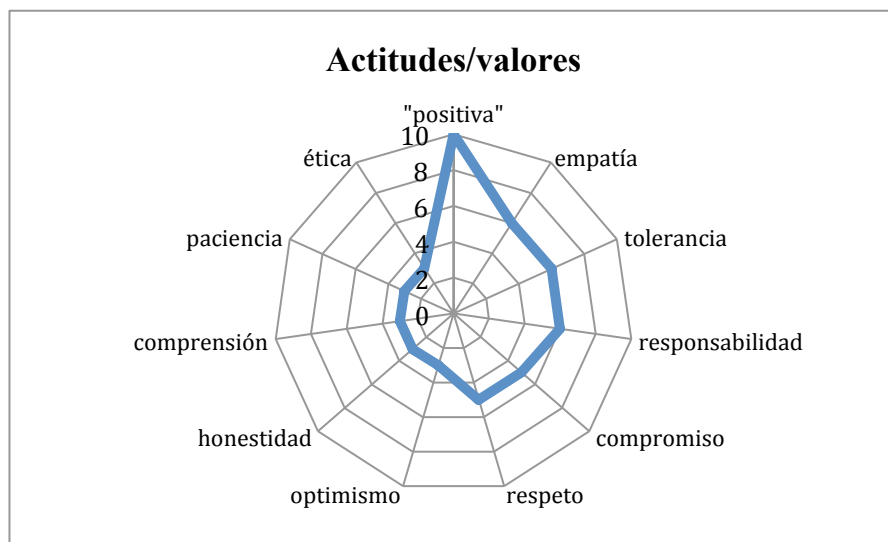
Para este aspecto, los docentes manifestaron que éstos tienen que poseer conocimientos de su área disciplinar, de cultura general y de la asignatura principalmente, otros señalaron que son los idiomas, la psicología, la investigación, la redacción y ortografía los conocimientos que también tienen que poseer.



Gráfica 39: Conocimientos docentes. Fuente: elaboración propia

c. Actitudes/valores

Finalmente, cuando se les solicitó que escribieran las actitudes del docente, llama la atención que gran parte de la población mencionó valores, considerando casi de manera indistinta un valor y una actitud; otro aspecto que se destaca es que muchos hablaron de la “actitud positiva” para referirse a las cualidades que tendría que poseer el docente, otro tanto señaló que es la empatía, la tolerancia, el compromiso y el respeto lo que ha de regir las acciones de los docentes; finalmente otros mencionaron que el docente también ha de ser optimista, honesto, comprensivo, paciente y ético.



Gráfica 40: Actitudes/valores docentes. Fuente: elaboración propia

El significado del docente por el docente.

Finalmente, con la intención de rescatar la importancia del sentido común en la realidad cotidiana, el último apartado del instrumento aplicado a los docentes incluyó la construcción de redes semánticas, las cuales de acuerdo con Figueroa, González y Solís (1981; citado en Valdez, 2000) permiten estudiar significados en un grupo social determinado, a partir de la asignación de palabras o expresiones, las cuales se obtienen mediante conceptos clave del interés al investigador.

Para el caso de la presente, esta técnica fue aplicada a partir de tres *rubros detonantes*, <ser docente>, <hacer docente> y <condición laboral del docente>; de tal manera que se les pidió que escribieran diez palabras que mejor definieran cada aspecto, y enseguida que las enumeraran en orden jerárquico, en donde 1 es para la más importante.

No todos los docentes colocaron el número exacto de las palabras requeridas, y no todos los docentes dedicaron tiempo a contestar este apartado, algunos mencionaron que les resultaba complicado hacerlo o bien que no lo comprendían.

De manera que, poco más del 50 % de los docentes colocaron las diez palabras solicitadas, el resto de la población contestó aproximadamente un 75% (22.5%), otros menos del 50% (15%) y hubo un pequeño porcentaje (10%) que no emitió respuestas.

Porcentaje de palabras solicitadas que emitieron

| | Frecuencia | Porcentaje de respuestas |
|-------------------------|------------|--------------------------|
| El 100% de las palabras | 21 | 52.5% |
| El 75% aproximadamente | 9 | 22.5% |
| Menos del 50% | 6 | 15% |
| No respondieron ninguna | 4 | 10% |
| Total | 40 | 100% |

Tabla 70: Porcentajes palabras definitorias. Fuente: elaboración propia

En total se obtuvieron 129 palabras diferentes que caracterizan al *Ser docente*, 126 que definen al *Hacer docente*, y 127 a la *Condición laboral* (Ver Anexo 5). Se concentraron todas las palabras y se identificaron las que más se repetían (las de mayor frecuencia) con sus respectivos ponderados (el número que asignaron cuando jerarquizaron).

Los criterios de análisis de esta técnica, indican que hay que establecerse algunos factores para encontrar el *valor del significado*, es decir, el peso semántico. Para ello se realiza lo siguiente:

1. Establecer el coeficiente de ponderación (CP), el cual se obtiene recuperando las Ponderaciones (Po) que asignaron los docentes al colocarlas en sentido inverso, por ejemplo, si la ponderación va del 1 al 10, el coeficiente para el valor 1 es 10, para el 2, 9, para el 3, 8, para el 4, 7 y así sucesivamente.
2. Obtener el Valor de Ponderación (VP), multiplicando de la Frecuencia (F) por el Coeficiente de Ponderación. (La frecuencia es el número de veces que se repitió la palabra)
3. Identificar el Peso Semántico (PS) de cada definitoria (palabra que definió cada rubro), suma de todos los valores ponderados.

$$VP = F * CP$$
$$PS = VP_1 + VP_2 + VP_3 \dots$$

A continuación el concentrado de palabras que mayor peso semántico obtuvieron a partir de la clasificación, el conteo y la organización misma que propone la técnica.

| | Definitoria | Po | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | PS | |
|--------------------------|--|---------------------------|----|----|----|---|---|---|----|----|
| | | CP | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | | |
| Ser Docente | Compromiso | F | 6 | 4 | 2 | 3 | 0 | 0 | 73 | |
| | | VP | 36 | 20 | 8 | 9 | 0 | 0 | | |
| | Vocación | F | 8 | 3 | 1 | 1 | 0 | 2 | 72 | |
| | | VP | 48 | 15 | 4 | 3 | 0 | 2 | | |
| | Responsabilidad | F | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 29 | |
| | | VP | 12 | 5 | 8 | 0 | 4 | 0 | | |
| | Conocimiento | F | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 25 | |
| | | VP | 6 | 5 | 4 | 3 | 6 | 1 | | |
| | Formación disciplinaria | F | 1 | 1 | 0 | 3 | 0 | 2 | 22 | |
| | | VP | 6 | 5 | 0 | 9 | 0 | 2 | | |
| | Paciencia | F | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 3 | 13 | |
| | | VP | 0 | 0 | 0 | 6 | 4 | 3 | | |
| | Hacer Docente | Planificar | F | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 47 |
| | | | VP | 18 | 10 | 4 | 6 | 6 | 3 | |
| Evaluar | | F | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 | 7 | 27 | |
| | | VP | 6 | 5 | 0 | 3 | 6 | 7 | | |
| Compromiso | | F | 3 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 27 | |
| | | VP | 18 | 5 | 0 | 3 | 0 | 1 | | |
| Didáctica | | F | 0 | 2 | 3 | 0 | 1 | 1 | 25 | |
| | | VP | 0 | 10 | 12 | 0 | 2 | 1 | | |
| Conocimiento materia | | F | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 3 | 22 | |
| | | VP | 6 | 5 | 0 | 6 | 2 | 3 | | |
| Responsabilidad | | F | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 3 | 12 | |
| | | VP | 0 | 0 | 0 | 9 | 0 | 3 | | |
| Condición Laboral | | Baja remuneración/salario | F | 7 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 69 |
| | | | VP | 42 | 5 | 8 | 9 | 2 | 3 | |
| | Ausencia de reconocimiento/ desvalorización | F | 4 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 35 | |
| | | VP | 24 | 5 | 4 | 0 | 0 | 2 | | |
| | Infraestructura | F | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 2 | 27 | |
| | | VP | 6 | 5 | 8 | 6 | 0 | 2 | | |
| | Formación continua | F | 1 | 0 | 1 | 3 | 1 | 4 | 25 | |
| | | VP | 6 | 0 | 4 | 9 | 2 | 4 | | |
| | Respeto | F | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 24 | |
| | | VP | 12 | 0 | 4 | 3 | 4 | 1 | | |
| | Prestaciones | F | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 4 | 14 | |
| | | VP | 0 | 5 | 0 | 3 | 2 | 4 | | |

Po: ponderación
CP: coeficiente de ponderación
PS: peso semántico
F: frecuencia
VP: valor ponderado

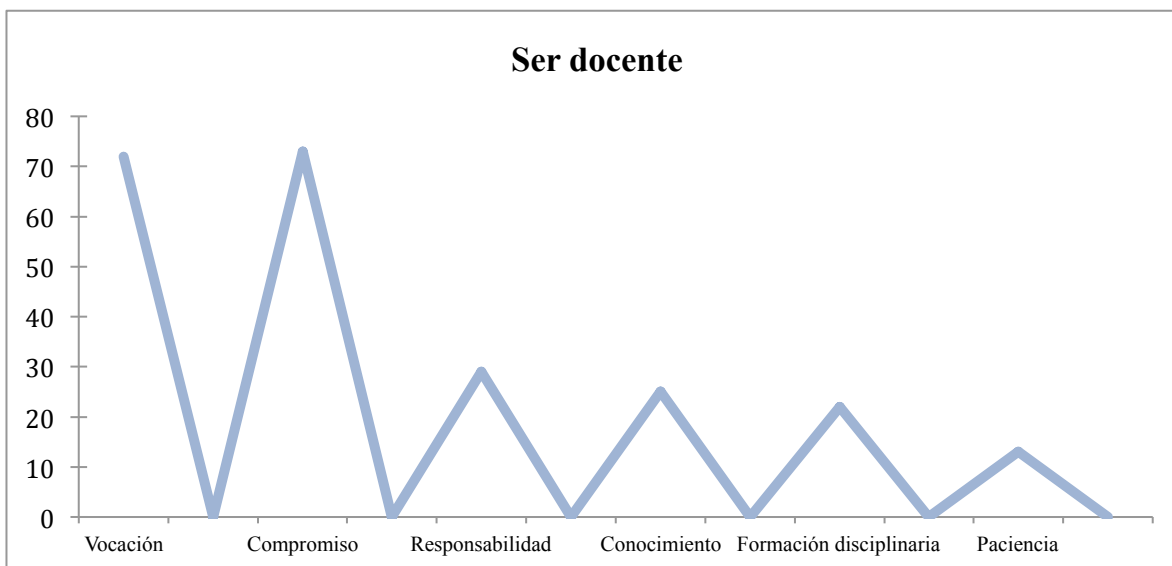
Tabla 71: Peso semántico palabras definitivas. Fuente: elaboración propia

Así, las palabras con mayor significado para definir el *Ser Docente*, son compromiso, vocación, responsabilidad, conocimiento, formación disciplinaria y paciencia, en donde las dos primeras cuentan con un elevado peso semántico (73,72) en comparación con las demás; palabras que, por cierto se vinculan al “conocimiento común o vulgarizado” de la idea colectiva de ser docente; para Tenti y Steinberg (2011) la docencia es una construcción y categoría social que desde los siglos XIX y XX consideró a la enseñanza como una actividad vocacional, “la docencia era una respuesta a un llamado, no el resultado de una actividad racional, desde esta perspectiva, ‘maestro se nace’, y el dominio de ciertos conocimientos básicos sólo complementaba o canalizaba una especie de destino” (Tenti, Steinberg; 2011: 144); no obstante plantean los autores que vocación se complementa hoy en día con la palabra profesión, ya que ésta es “el resultado de una elección racional, de un cálculo consciente... el profesional se caracteriza por la posesión de una serie de conocimientos que por lo general requiere de un periodo de formación más o menos prolongado en una institución especializada” (Tenti, Steinberg;2011: 145).

De lo anterior, conviene recordar que, la elección por la docencia de los docentes de la LCE ocurrió en la mayoría de los casos por “gusto o por interés”, aún y cuando sus formaciones iniciales en algunos de los casos dista de la docencia en tanto formación profesional; sin embargo como se verá más adelante la elección y el gusto en realidad enmascaran una serie de condiciones y condicionantes sociales tanto internas como externas al agente.

Por otro lado, llama la atención que este rubro hace énfasis en aspectos *internos-subjetivos* que se vinculan con disposiciones personales, y que dan cuenta de aquellas “autopercepciones” que asume el docente de sí para autodefinirse; lo cual contribuye a concluir que los significados atribuidos a <Ser docente> son representaciones construidas *a posteriori* y condicionadas por lo social externo y lo social incorporado casi de manera inconsciente.

Cabe señalar que en la tabla aparecen sólo las palabras que más se repitieron, sin embargo si se observa en el anexo 5 es posible notar que, en la mayoría de los casos, las palabras que emitieron cada uno de los docentes hacen evidente esta descripción del docente en tanto cualidades y actitudes desde el plano personal y subjetivo.



Gráfica 41: Ser docente. Fuente: elaboración propia

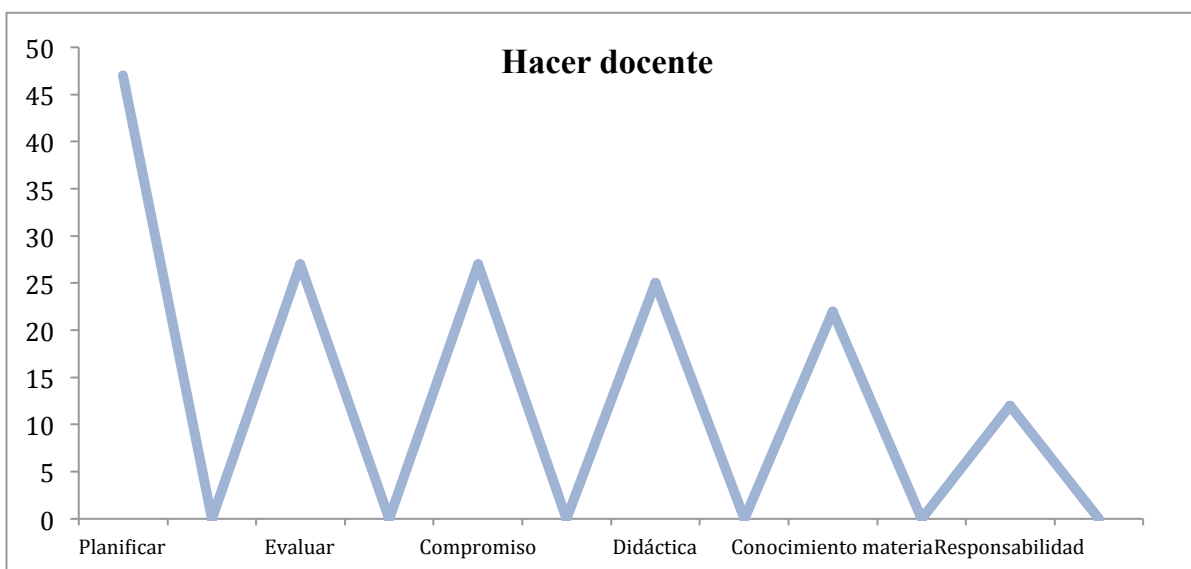
Por otro lado, cuando se les preguntó por las características que mejor definían al *Hacer docente*, éstos respondieron con un destacado peso semántico (72) la palabra planificar, enseguida se encuentran las palabras: evaluar y compromiso con un peso semántico de 27, luego la palabra: didáctica (25) y al final: conocimiento de la materia (22) y responsabilidad (12).

A diferencia del rubro detonante anterior, éstas palabras definitorias hacen alusión a un saber práctico, es decir, a una habilidad que según los docentes de la LCE describe su hacer cotidiano; a este respecto Tardif, M (2004) establece que los saberes que el docente posee tienen que ver con lo disciplinario, lo experiencial, lo curricular y pedagógico, saberes adquiridos ya sea a partir de su formación profesional, de la experiencia o la trayectoria como docentes, o bien de la capacitación que generalmente las instituciones exigen; de tal manera que para

este caso conviene recuperar el saber curricular, pedagógico y experiencial, los cuales contemplan por un lado, un “armazón ideológico” (una forma particular de mirar a la enseñanza y al aprendizaje) y por el otro, las técnicas, métodos y formas de saber hacer, que la institución define y selecciona como modelos, o que son adquiridos en el ejercicio de su función, así, los docentes desarrollan saberes establecidos en su hacer cotidiano, los cuales no siempre han de comulgar con lo que la institución pretende *instaurar*, ya que estos “haceres” están relacionados con la experiencia, misma que se encarga de validarlos, por ello, éstos saberes se incorporan tanto en lo individual como en lo colectivo en forma de hábitos y habilidades de saber hacer y de saber ser (Tardif, M; 2004).

Por tanto, es posible afirmar que tanto la planificación como la evaluación son palabras que se producen en un escenario práctico e institucional, *in situ*, es decir, son actividades realizadas cotidianamente ya sea que la institución exige o que el docente efectúa en su práctica.

De igual forma, si se revisa a detalle el listado de todas las palabras que emitieron los docentes para definir este rubro, es interesante identificar que existe una tendencia mayoritaria que involucra habilidades prácticas (Ver anexo 5).



Gráfica 42: Hacer docente. Fuente: elaboración propia

Finalmente, para el caso de la condición laboral, es interesante observar que existe un gran descontento hacia las condiciones laborales, la primer palabra con la que describen su situación es: baja remuneración/salario, con un peso semántico bastante alto (69) en relación con la segunda palabra, la cual enuncia, al igual que la anterior una *denuncia*: ausencia de reconocimiento o la desvalorización (35) luego, en este orden de ideas o más bien siguiendo estos significados atribuidos a la condición laboral se encuentran: las deficientes condiciones de infraestructura, respeto a su trabajo y prestaciones laborales.

De lo cual puede identificarse que existen condiciones externas que inciden en el significado atribuido a la condición laboral que viven los docentes de la LCE, en donde el sueldo invita a revisar la situación laboral en el contexto nacional, identificando que la baja remuneración no es exclusiva del docente, sino que es evidente la precariedad en los múltiples escenarios del mercado laboral en México.

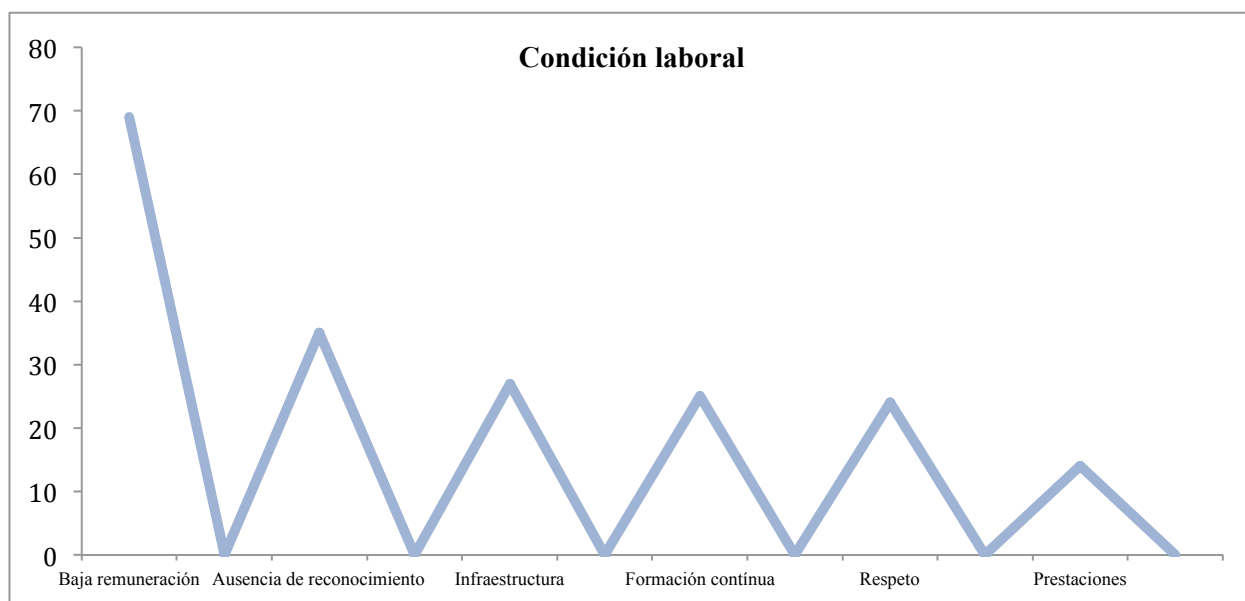
De acuerdo con el Observatorio Laboral, en su reporte Anual de 2012-2013, el ingreso promedio mensual de profesionistas ocupados con más experiencia laboral es de \$10,350 pesos; los profesionistas que perciben mayores ingresos oscilan entre los \$26,371 y los \$16,597, los cuales no desempeñan funciones relacionadas con la docencia o lo académico; a diferencia de los ingresos más bajos de los profesionistas que van de los \$6,448a los \$7,775, siendo la educación uno de los campos que contempla este rango; ahora bien, curiosamente los que reciben más ingresos son las profesiones menos ocupadas y el campo educativo es de los mayormente ocupados y dependientes de patronos (90% del total de la población), a diferencia de carreras como Arquitectura, Veterinaria, Bellas Artes que son en su mayoría profesionistas independientes.

México es un país con polaridades extremas en diversos ámbitos del desarrollo humano, y la ocupación no es la excepción, ya que en tan solo 5 estados del país se encuentra el 40.8% del total de personas ocupadas remuneradas, estados en

los cuales no se incluye Hidalgo, sino aquellos con los que colinda: Distrito Federal, Veracruz, Puebla.

Por lo que, el significado que los docentes atribuyen a este rubro detonante tiene que ver con una representación colectiva-nacional y estatal, respecto a condiciones precarias de acceso y permanencia ocupacional.

Para Alcalá, Rojas y Sánchez (2011, en Saucedo, Guzmán, et.al. 2013) hoy en día las condiciones laborales del docente tienen que ver con una mayor exigencia de los usuarios y demandas de las autoridades, una crítica negativa a su labor, salarios poco alentadores y una menor valoración a la tarea docente. En relación con esto, es interesante analizar que la mayoría de las palabras que mencionaron los docentes para definir este rubro revelan una denuncia y un reclamo, algunas palabras no incluidas en el análisis semántico pero que resultan alarmantes son: paupérrimo, explotación, discriminación, trato despectivo, injusticia, etc. (ver anexo 5).



Gráfica 43: Condición laboral docente. Fuente: elaboración propia

Las palabras de los docentes: las omisiones ortográficas.

A partir de la recolección de información de las preguntas abiertas, un aspecto no contemplado y que llamó la atención de sobremanera, fueron las respuestas escritas con “puño y letra del docente”, ya que más allá de su contenido (el cual se analizó anteriormente), lo que sorprendió fueron las deficiencias gramaticales de diferente índole en el discurso escrito de –docentes de una licenciatura en educación-, con problemas de tipo ortográfico, de acentuación e incluso de escritura y manejo del lenguaje.

De los 40 cuestionarios respondidos, el 75% tiene desde 1 y hasta 19 errores ortográficos (en total se identificaron 118 palabras escritas incorrectamente) errores que van desde la acentuación y hasta omisiones en el uso de la c,s,z de la g,j, o bien de la b,v; las famosas abreviaturas del lenguaje chat: ‘q’ en lugar de ‘que’; además un docente confunde la n por la ñ, y omite letras (‘constructiva’ en lugar de constructiva); por otro lado, ocurre que los docentes de inglés hacen uso del espanglish y mezclan o modifican el vocabulario entre el español y la lengua inglesa, por ejemplo: ‘intelligente’ ó ‘analysis de textos’. Finalmente se ubicaron palabras que no existen en el idioma español: ‘inovativo’, ‘relacionamiento’.

Llama la atención que palabras de uso común en el ámbito profesional (propio del área de conocimiento del docente) y en el educativo (propio del área de conocimiento de la licenciatura) no sean escritas correctamente (‘sociologia’, ‘psicologia’, ‘educacion’, ‘academica’, ‘asesorias’, ‘tutorias’, ‘capacitacion’, ‘catedra-catedratico’, ‘didacticas’, ‘exámenes’, ‘ingles’, ‘teorico’); otro hallazgo importante es que hubo errores comunes de ortografía, por ejemplo, ‘evaluacion’ se escribió así en 6 ocasiones (por distintos docentes), mismo caso con la palabras como: ‘formula’ para referirse a –fórmula-, ‘publico’ en lugar de –público- y ‘rubrica’ en vez de –rúbrica- que se repitieron en 5 ocasiones. Hubo un caso en el que al definir el perfil del docente de educación superior, en las habilidades señaló que éste ha de poseer habilidades de ‘ortografia’ y ‘redaccion’.

Por otro lado existen palabras que no sólo se quedan en el error de la acentuación, sino que incurren en el uso incorrecto de fonemas: 'disiplina', 'ingusticia', 'inovativo', 'juvilarme', 'revizar', 'sosiabile'.

Pareciera pensar que omitir un acento, hacer una incorrecta abreviatura o incurrir en algún error ortográfico no tiene relevancia, ya que hoy en día es común expresarse de manera escrita a través de medios electrónicos de manera informal, escenarios en donde las incidencias ortográficas se convierten en algo común y cotidiano en la población con diverso volumen de capital cultural.

Sin embargo, hablar de la expresión escrita como parte del uso correcto del lenguaje denota múltiples dimensiones, que si bien no es el caso de la presente investigación analizar, es preciso enunciar y permitir un panorama de discusión al respecto.

El uso del lenguaje es producto de una reproducción cultural que ocurre en la socialización primaria y secundaria, en donde el papel de la familia y la escuela tienen gran influencia, en el caso particular de la expresión escrita, es en la escuela (generalmente) en donde ocurre la *inculcación* de reglas y normas para escribir correctamente, habilidad de la cual se deriva la capacidad de análisis, comprensión, asimilación y construcción de significados contextuales.

De todo esto, puede afirmarse que la ortografía es también un parámetro para indagar en los capitales culturales (heredados e institucionalizados) con los que cuenta el docente, ya que si bien la ortografía es un asunto estructural, deviene de un proceso cultural, educativo-institucionalizado que inicia en la educación básica y continúa de manera permanente en la comunicación escrita que ocurre en la vida cotidiana, en lo personal, profesional, laboral; sin embargo cabe considerar que particularmente, lo académico implica un mayor y constante ejercicio de escritura y lectura, actividades que fue posible indagar con los docentes (las cuales se mencionan en apartados anteriores); el consumo literario es muy bajo: el

número de libros en casa de casi la mitad de la población va de los 31 a los 90, de los cuales prevalecen casi en su mayoría los de su profesión; los docentes señalan (de manera general) tener de 1 a 3 libros favoritos, los cuales en muchos casos se hace alusión a los libros de su profesión, área de estudio o bien a los de venta común: los “Best Sellers”; cabe recordar que estas preguntas tuvieron múltiples omisiones de respuesta; y en cuanto a la expresión escrita, en términos generales, existe una baja producción académica. La tendencia mayoritaria señala que leer y escribir no es un ejercicio asiduo.

| Acentuación | | | | Fonéticos |
|---------------|----------------|---------------|--------------|------------------|
| academica | direccion | institucion | publico* | companeros |
| Africa | economia | interes | quien* | disiplina |
| algebra | economicamente | investigacion | redaccion | ingusticia |
| analisis | educacion | lider | relacion | inovar |
| aplicacion | elaboracion | linea | remuneracion | innovativo |
| area | electronicas | medico* | reposteria | juvilarme |
| articulos | empatia | metodos | revisión | multireferencial |
| asesorias | empirica | metologias | robo* | relacionamiento |
| autonomia | escalafon | Mexico | rubricas* | revizar |
| basicas | especificas* | mia | solidos* | sosiable |
| busqueda | especifico* | migracion | sociologia | d' |
| callejon | estadistico | movil | tecnica | constructiva |
| capacitacion | estimulos | oposicion | tecnologia | |
| carismatico | estrategica | organizacion | tematicas | |
| catedra | etica | organo | tenia* | |
| catedratico | evaluacion | ortografía | teorico | |
| certificacion | exámenes | participacion | tias | |
| composicion | explotacion | películas | tio | |
| comunicacion | formula* | periodicos | titulacion | |
| coordinacion | frances | periodisticos | trabaje* | |
| critico* | fué | poesia | trafico* | |
| cuentame | geografía | politica | transmision | |
| diagnostico* | historicas | practicas* | vinculacion | |
| didacticas | imparticion | practico* | violin | |
| dificil | informatica | preparacion | vocacion | |
| dinamicas | ingles* | principe | | |
| dinastia | inovador | psicologia | | |

*palabras que por la intencionalidad del mensaje en la respuesta deben ir acentuadas.

Tabla 72: Errores ortográficos. Fuente: elaboración propia

De todo lo anterior es posible considerar que tanto las condiciones institucionales, como las personales y sociales-laborales son dimensiones que forman parte de la práctica social de los agentes, y que a su vez tienen incidencia en la manera de “mirar al mundo”.

Ahora bien, resulta interesante traer a la luz información que permite captar aspectos que condicionan la posición y la disposición de los agentes; la manera en la cual las condiciones institucionales y las visiones de quienes la agencian inciden en la forma su forma de actuar, identificar también que las condiciones biológicas, de familia, de herencia, de consumos y de trayectorias laborales o residenciales, son un referente para conocer su pasado y las condiciones actuales en las que se encuentran y miran los docentes de sí y de los demás.

No obstante, los hallazgos mostrados, permiten dar cuenta de una “generalidad” (haciendo alusión a <todos los docentes>) en términos de la estadística y la descripción. Por lo que cabe reiterar que el hallazgo es información relevante que ofrece pautas para el análisis y la interpretación, pero ésta sólo se puede ver en un primer plano, es decir, el hallazgo es “lo que se encuentra”; de ahí que en el siguiente apartado se hace una lectura de éstos a partir de identificar quién lo dice y desde dónde lo hace.

2. El dato construido

“La relación estadística, por muy grande que sea la precisión con que pueda determinarse numéricamente, sigue siendo un puro <dato>, desprovisto de sentido”.

(Bourdieu; 2012: 21).

Como se ha mencionado a lo largo del presente trabajo de investigación, la construcción teórica, analítica, metodológica, científica y metacientífica de Pierre Bourdieu, ha sido el principal andamiaje para abordar *un caso particular de lo posible*; que *en este caso* se refiere a las prácticas y representaciones sociales del docente de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Para llevar a cabo dicho análisis se recuperaron los conceptos clave de la obra de Bourdieu (campo, capital y habitus) y la noción de representaciones sociales desde la psicología social, de tal manera que se propuso una inclusión de ésta en la teoría sociológica de las prácticas sociales que plantea Bourdieu; las cuales son producto de dos modos de existencia en lo social: las estructuras sociales externas y las estructuras sociales internas; o lo que el autor llamaría “lo social hecho cosas y lo social hecho cuerpo”.

De ahí que, para descubrir y comprender lo que construye y representa el agente en determinados escenarios y contextos, o mejor dicho, en diferentes campos del espacio social; se recuperan los hallazgos detectados a partir de la información recolectada tanto de docentes como de administrativos, los cuales fueron descritos en el apartado anterior, y se analizan “a los ojos de la teoría” a partir de una reconstrucción teórico-conceptual. En adelante, se realiza una articulación entre *el caso particular empírico* con elementos y referentes teóricos que sustentan esta investigación.

LOS CAMPOS DEL ESPACIO SOCIAL ESTRUCTURADO

Bourdieu señala que la estructura social se objetiva como un espacio común de interacción social, donde prevalece una lógica que se reconoce como un principio generador de representaciones y orientador de prácticas; así “el espacio social en tanto que espacio objetivo, estructura de relaciones objetivas que determina la forma que pueden tomar las interacciones y la representación que de ellas pueden tener aquellos que se encuentran en dicho espacio o estructura” (Bourdieu; 2012: 286)

Por ello, resulta importante analizar cada uno de los espacios en donde los docentes interactúan, construyen y se construyen a sí mismos, tal es el caso aquellos que existen al interior de espacios geográfica y culturalmente delimitados, en donde, sin lugar a dudas, ocurre un *juego de luchas, un mercado* con específicas ofertas y demandas; del mismo modo, dicho juego ocurre en lo institucional, pues se exigen ciertas “fichas” que posibilitan la entrada y la permanencia en éste; en donde a nivel interno, y particularmente en el programa académico que ahora se aborda, definen ciertas *lógicas de funcionamiento* que impactan en el ser y hacer del docente, en tanto agente inserto en un espacio social estructurado.

El campo geográfico como mercado

Como se mencionaba en el capítulo tres, geográficamente Hidalgo se ubica al centro del país, y por su cercanía con el Estado de México y el Distrito Federal, es posible que se “beneficie” de los recursos y oportunidades de estas grandes urbes; ahora bien, trasladando ésta lógica a un plano meso, la capital de Hidalgo (Pachuca) y uno de sus municipios colindantes (Mineral de la Reforma) figuran como las zonas metropolitanas más importantes del estado, y es el lugar en donde se concentran la mayoría de las escuelas, institutos y servicios de la UAEH, asimismo en estos municipios se <oferta> en mayor medida un gran número de licenciaturas en instituciones públicas y privadas, y por tanto existe una mayor

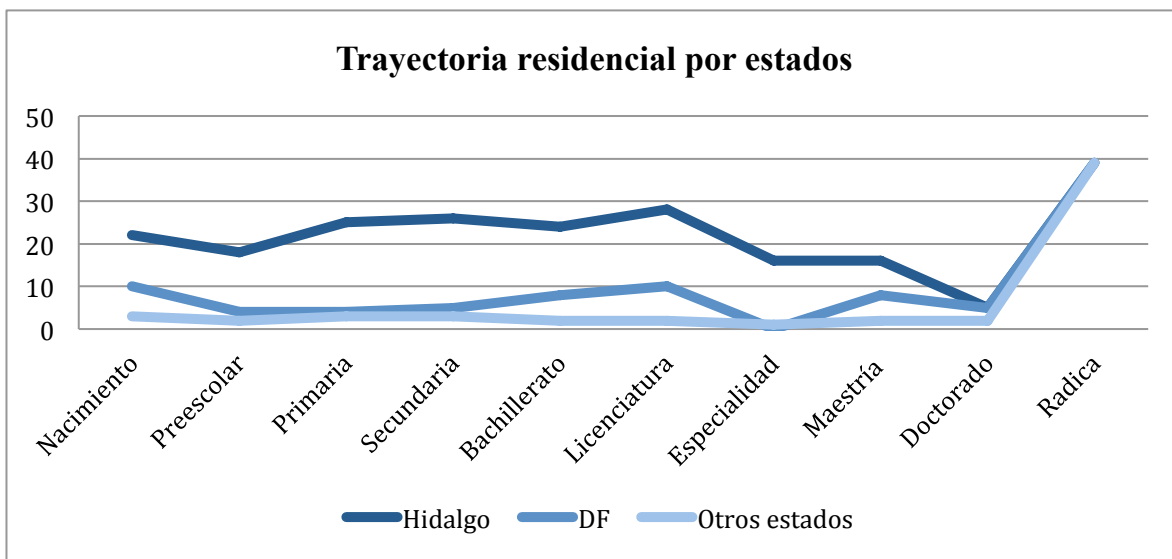
<demanda> de docentes, cabe señalar que la UAEH en tanto universidad pública se posiciona en el estado como una institución que ofrece a sus egresados una posición simbólicamente dominante en relación con las demás instituciones públicas y la gran mayoría de las privadas; derivado de esto, quien estudia y enseña en la UAEH, socialmente es reconocido y por tanto ingresar y emplearse en ésta atiende a una *plusvalía* en el mercado institucional- escolar a nivel estatal.

De esta manera, es común que ocurra un efecto de *inmigración* a Pachuca y Mineral de la Reforma de otros municipios o incluso de estados aledaños, aunque el caso es contrario de residentes de Hidalgo, o de los municipios mencionados, pues geográficamente tienen “al alcance” una fuente de empleo o una oferta educativa deseada.

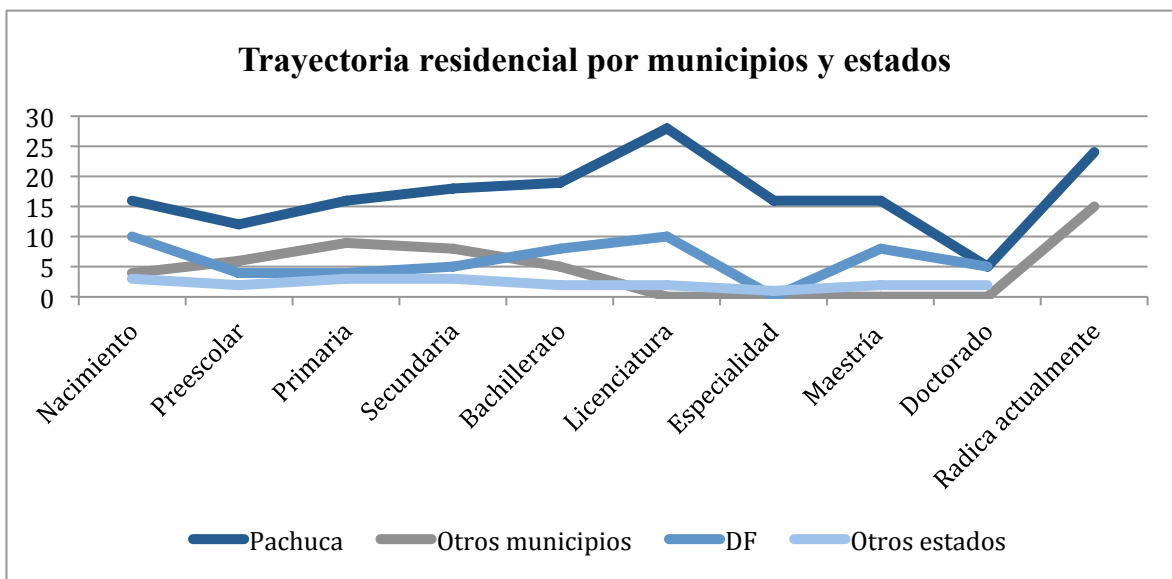
De lo anterior se rescata una importante distinción en la población docente: los que *nacieron, estudiaron y radican* en Hidalgo se posicionan en un plano simbólicamente privilegiado, en contraposición de los no, lo mismo ocurre al interior, con los que *nacieron, estudiaron y radican* en Pachuca o algún municipio colindante a estos, a diferencia de los que han estado en algún municipio alejado de los ya mencionados.

Así, analizar las trayectorias residenciales de los docentes, permite identificar las condiciones geográfico-externas sobre las cuales los docentes hicieron una *elección de carrera y de profesión*. Y se tiene que, efectivamente, hubo poca movilidad de la gran mayoría de los docentes respecto de su lugar de nacimiento al lugar donde radican hoy; se identificó que a partir de su educación primaria y hasta la licenciatura, fue ascendiendo el número de docentes que estudiaron en Pachuca, que por cierto, poco más de la mitad la realizó en la UAEH, dándose así una *inversión* de capitales culturales institucionalizados para su desempeño en el lugar en donde fueron formados, o en términos bourdianos, esta población es *heredera* en dos sentidos: heredera de su campo geográfico y heredera a su vez de la institución que les formó profesionalmente, aunado a ello, existe una relación

de *comuni3n* de un gran porcentaje de la poblaci3n con la universidad, pues de los que estudiaron su licenciatura en la UAEH, el 81.8% son docentes que laboran exclusivamente en 3sta; de ellos, el 27.7% estudi3 la LCE y ahora imparte clases en la LCE, y de este porcentaje el 18.18% imparten 3nica y exclusivamente en la LCE sin dedicarse ninguna otra actividad remunerada.



Gráfica 44: Trayectoria residencial. Fuente: elaboraci3n propia



Gráfica 45: Trayectoria por municipios. Fuente: elaboraci3n propia

Dando una mirada hacia afuera de la UAEH, respecto a la oferta y demanda de la cual se hace mención anteriormente, existe un campo que si bien no es objeto de estudio del presente, conviene recuperar información importante que se detectó en las encuestas y algunas entrevistas informales a docentes de educación superior ajenos a la UAEH; *el campo de las prácticas docentes en instituciones de educación superior privadas*, particularmente de Pachuca y Mineral de la Reforma; lo anterior, en virtud de identificar elementos contextuales del trabajo docente y sobre todo del campo laboral externo a la UAEH.

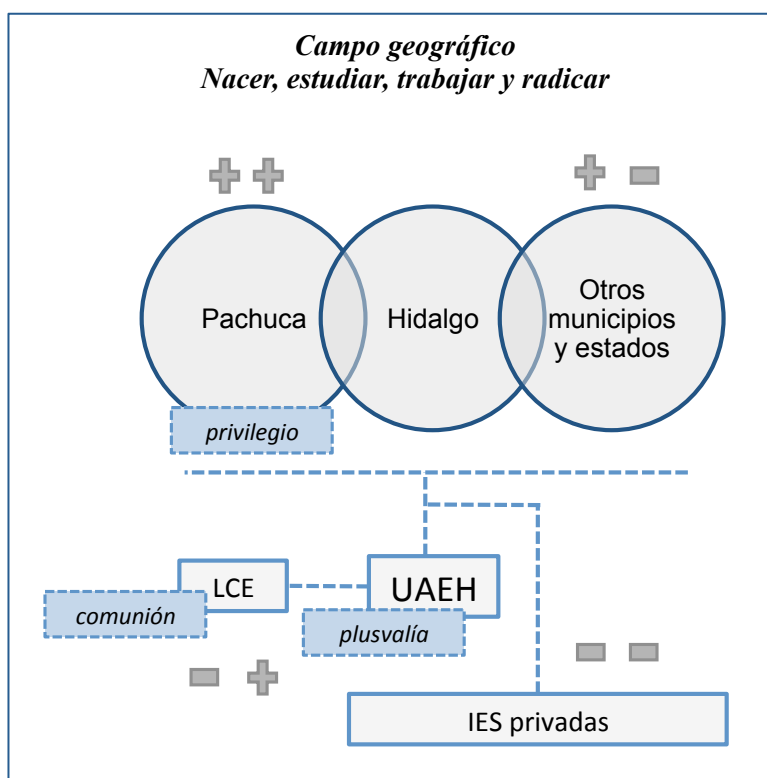
La estructura y funcionamiento de la mayoría de las IES privadas no da cabida a docentes investigadores de tiempo completo (se podría afirmar que esto ocurre en un 98%); pues únicamente contratan por horas y aunque es posible que su jornada abarque las horas de un tiempo completo, sus funciones sólo se refieren a la docencia frente a grupo; de las instituciones que se obtuvo información, los docentes señalan que no cuentan con prestaciones o algún tipo de cobijo laboral, se rigen bajo la premisa de “hora impartida, hora pagada” y los pagos extra que pueden obtener es por la elaboración y aplicación de exámenes extraordinarios, por ser sinodales, e impartir asesorías personalizadas; por otra parte, existe incertidumbre laboral en este campo, ya que al término de cada periodo escolar (semestral, cuatrimestral o “por duración de materia”), la asignación de horas-clase depende del número de grupos de estudiantes que existan, la apertura o no de nuevos periodos, o puede darse el caso de que egrese una generación sin que se aperturen nuevos grupos, de manera que el número de materias posibles a impartir disminuye, o en el mejor de los casos aumente si la <demanda> es alta.

Además, no se genera antigüedad que avale o garantice la estancia en la institución y el proceso de evaluación docente se convierte en un mecanismo meramente de decisión para asignar o quitar materias; en este espacio, es común que el estudiante asuma la posición de “el que paga manda” y se dan *luchas* entre los diferentes agentes (docentes, estudiantes y directivos). En lo que a

remuneración se refiere, el pago por hora clase puede ser considerablemente menor al que la UAEH, o bien casi el doble.

De todo lo anterior, recuperando la postura de Bourdieu (2012), si se habla de *condiciones de existencia profesional*, en el espacio social geográfico ocurren condiciones que no sólo dependen de la titulación académica, sino de las situaciones sociales y culturales que ocurren en las estructuras externas.

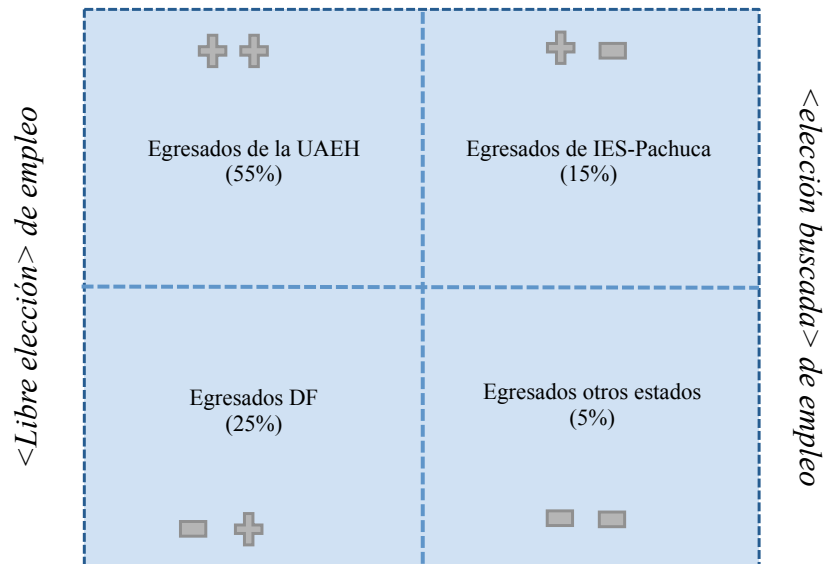
Así, la UAEH es considerada como mercado dominante, frente a otros mercados laborales y escolares, ya que en Hidalgo, particularmente en Pachuca, los que tienen más cercana la posibilidad de acceso a una titulación académica a nivel licenciatura, tienen también la posibilidad de: heredar de su institución un empleo (los herederos institucionales); heredar un empleo de su condición geográfica (los herederos geográficos); o bien obtener un empleo gracias a la inmigración que hicieron al estado o al municipio, según sea el caso (los inmigrantes académicos).



Esquema 18: Campo geográfico. Fuente: elaboración propia

Enclasamiento según el campo geográfico y el origen escolar

Herederos institucionales



Herederos geográfico-académicos

Esquema 19: Campo geográfico y origen escolar . Fuente: elaboración propia

Así, la *inversión* tanto del capital cultural objetivado y del capital económico, permitió una posición en el espacio social geográfico, académico y laboral; ya que hubo (desde esta primer reconstrucción teórica del espacio geográfico) quienes hicieron uso del *lugar* donde nacieron para hacer su *elección* de carrera y empleo, otros que además hicieron uso del *nombre* de la institución de donde egresaron, y hubo otros que invirtieron fichas académicas o de movilidad geográfica, para *buscar* y *elegir* un empleo.

CAMPO INSTITUCIONAL, UN CAMPO DE JUEGO Y DE LUCHA.

El ICSHu y sus directivos

Podría pensarse que la universidad, en tanto institución, tiene como intención consolidarse en la lógica académica, del prestigio cultural, del poder económico y político; de ahí también que la organización interna que ocurre en sus facultades, institutos, escuelas, direcciones, etc. estén encaminadas a cubrir con dichas intencionalidades; por ello, es importante identificar las lógicas que ocurren al interior del ICSHU (particularmente de una de sus áreas académicas y de una de las licenciaturas) que marcan pautas de percepción y apreciación (*habitus*) en las diferentes posiciones que ocupan los agentes.

Considerando que el ICSHU y el ARACED se crearon al mismo tiempo, merecería afirmar que han ido consolidando prácticas a lo largo de los años de manera conjunta; sin embargo los registros obtenidos en las entrevistas refieren a un inicio “separado” ICSHU y sus programas de licenciatura caminaban por lógicas distintas a la del ARACED ya que el vínculo institucional de ésta era más bien con Rectoría o con Dirección de Docencia, lo cual gestó desde el inicio una posición simbólicamente dominante entre el ARACED (y sus ocupantes) frente a los otras áreas del instituto; en lo posterior se hace una adscripción *genuina* del ARACED con el ICSHU, en donde la dependencia y relación ya ocurre directamente con el director en turno; en el caso de la LCE, siempre se ha mantenido más cercana a las normas del propio instituto, llámese dirección del ICSHU, que en relación directa con el ARACED.

A partir de los distintos periodos de gestión con los que ha operado tanto el ICSHU como el ARACED y la LCE, se ubican espacios de *juego* con normatividades cambiantes, en las cuales los docentes, administrativos y otros directivos (para seguir en el *juego*), han tenido que adecuar sus disposiciones para mantenerse o moverse en su toma de posición en este espacio social. Es decir, las *disposiciones* y *dispositivos* del director, tienen relación a su vez con las *disposiciones* y

dispositivos de los jefes de área y los coordinadores; esta situación pudo identificarse en mayor medida con los coordinadores del programa de LCE que ocupan una posición triplemente dominada o como lo llamaría Bourdieu son *dominantes dominados*, por las fuerzas de la dirección del instituto, del sindicato, e incluso (aunque en menor medida) por los mismos docentes de la LCE. Cabe traer a colación parte de lo recuperado en las entrevistas con uno de los coordinadores de la LCE (CA):

“Estamos una institución, eso a veces también es difícil de entender porque a veces queremos operar de manera independiente a la institución y no podemos ir por un lado la institución, y por el otro nosotros porque ese hecho provoca un conflicto, entonces tenía que ir con la institución siempre... de repente uno tiene una idea de cómo hacer las cosas y luego te dicen que tiene que ser de otra forma” .

“Cambió mucho la dinámica institucional, cada semestre hay cambios en las normatividades, modificaciones en los procedimientos, de repente decían este año vamos a hacerle así, pero estábamos ya con el otro procedimiento... he notado que cada vez se hace más controlador y más rígido todo”.

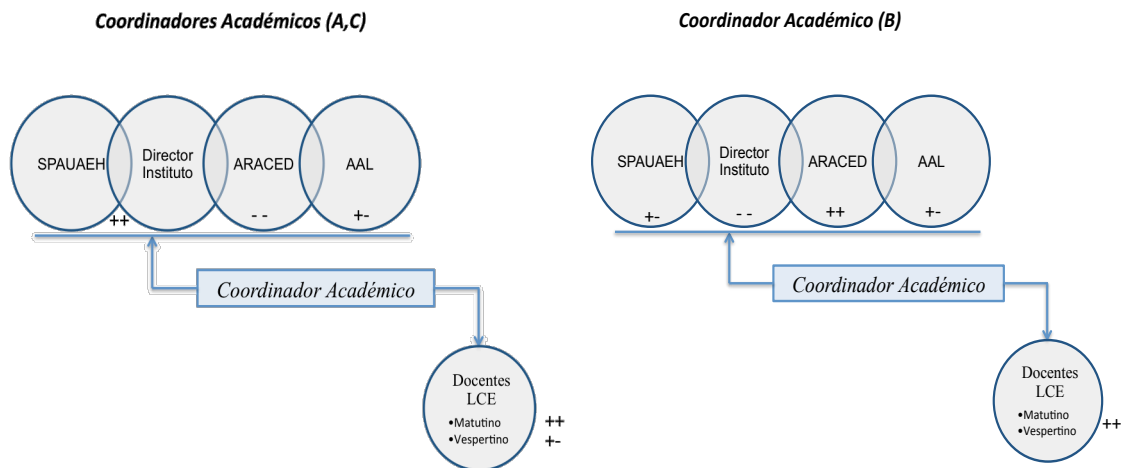
“La universidad se burocratiza cada vez más, yo creo que tiene que ver la visión de quien dirige las cosas, ahora también cunden los temores y los miedos, de que si no eres fiel a los principios de la Universidad y si tú se los criticas o se los haces ver, ya no eres favorecido por los Dioses del Olimpo” .

“Si cumples con la normatividad permaneces...en el caso de la docencia tienen un sindicato, quien los protege en muchos sentidos, si a mí un grupo me decía: -este profesor no funciona-, y al siguiente semestre me decían nuevamente, yo no podía decirle a ese profesor que ya no podía dar clase en ese grupo, porque el sindicato lo defiende; a mí me tocó sólo un caso de tener que pedirle al director que interviniera para ver qué pasaba con una profesora...yo ya la quería remover pero dije -¿qué hago? no la puedo mover, la maestra puede demandarme a mí y el que

se sale soy yo, puede demandarme en un juzgado o en el sindicato diciendo que estoy violentando sus derechos; entonces te tienes que mover con pincitas” .

Por otra parte, tomando en cuenta la relación ascendente y descendente en el organigrama entre el coordinador con: el director del ICSHU, el jefe del ARACED, el SPAUAEH-SUTEUAEH y el docente de la LCE, se encontró información que tiene que ver con el impacto en el desarrollo de la condición docente en términos administrativos, académicos, laborales, etc.

- El coordinador en relación con:
 - El sindicato de trabajadores de la UAEH. Figura como una instancia de poder coercitivo frente a la autoridad del coordinador, influyendo tanto en la asignación de horas clase (aumento de horas) como en las sanciones a los docentes (se sienten limitados en reducir horas-clase, o bien rescindir de sus contratos)
 - Director del Instituto. Para los coordinadores A,C, existe una relación de constante comunicación, perciben apoyo por parte de éste y dan seguimiento a las acciones que emprende. Sin embargo no es el caso del coordinador B, quien se muestra ajeno a las formas y modos de trabajo por parte del director en turno.
 - Jefe de Área Académica. No es percibida como significativa por parte de los coordinadores A y C; sin embargo para el B representa una figura importante dentro de su cargo.
 - Los docentes de la LCE. Para los tres coordinadores; es una relación de comunicación y seguimiento constante con ambos turnos, aunque más pronunciado en el caso de A,C, con los docentes del turno matutino.



Esquema 20: Relación Coordinador A,C.
Fuente: elaboración propia

Esquema 21: Relación Coordinador B. Fuente:
elaboración propia

A este respecto, recuperando las relaciones que establece el coordinador con las diferentes instancias del instituto, es posible establecer algunas disposiciones que han asumido, las cuales tienen influencia en la organización y funcionamiento de la LCE, y por tanto con los docentes:

- Coordinador A. De crítica constante a los procesos burocráticos-administrativos, haciendo comparación constante entre lo que vivió en otras instituciones con lo que ahora tiene que asumir para incorporarse al *juego*; de modo que pasa de una disposición *herética* a una disposición *resignada* para mantener y preservar la posición en el campo; cumpliendo con lo solicitado, participando en el juego social ante el beneficio laboral y de reconocimiento de este campo social.
- Coordinador B. Ajeno a modos y formas de trabajo inmersas en la universidad y en el instituto, en desacuerdo con la condición laboral docente y administrativa, lucha constante entre la institución, el instituto y el directivo, es *herético* al querer establecer una lógica distinta de la erigida

por el director del instituto en turno, de manera que su estancia en el campo es breve y en lo posterior se desplaza de la lógica misma de todo el sistema universitario.

- Coordinador C. Prácticas acordes con la institución y por tanto con el instituto, con una disposición *lúdica*, es decir con agrado por lo que realiza, y en *comuni3n* con la licenciatura que dirige.



Esquema 22: Disposiciones Coordinadores. Fuente: elaboración propia

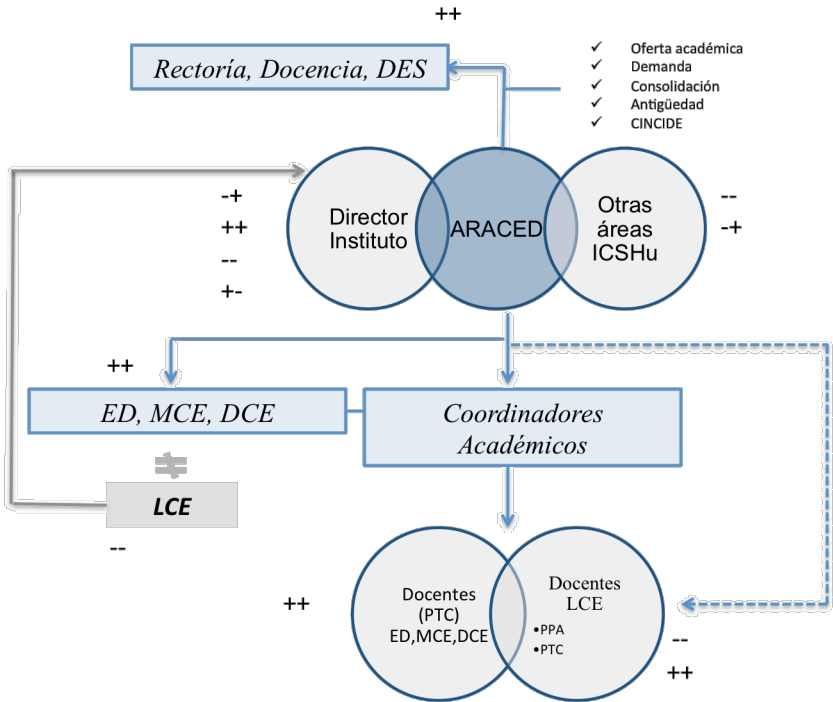
El papel del ARACED, sus relaciones internas y externas y su influencia en los docentes de la LCE.

Los jefes de área dan cuenta de una distinción del ARACED en comparación con otras áreas del ICSHu; ya que coinciden en que: lo que los hace diferentes está relacionado con, además del trabajo colaborativo, la oferta y demanda de sus programas académicos, la consolidación y la antigüedad de la misma, además, mencionan que son los únicos en el Instituto que cuentan con un centro de investigación, por lo que, como un primer hallazgo se puede destacar que para los jefes del área, formar parte de ésta como PTC, significa un espacio de posición simbólica privilegiada.

Respecto a las relaciones externas, el jefe A, en su periodo de gestión (que contempla la génesis y consolidación del ARACED, y que coincide con el periodo del primer director del ICSHu) existía una relación casi indiferente con la dirección del instituto, ya que los canales de comunicación eran directamente con

Rectoría, con la Dirección de Docencia y con la Dirección de Educación Superior; caso diferente para el jefe C (momento en que se encuentra el director III del ICSHu) debido a que todos los asuntos técnicos, administrativos, de gestión y demás se trataban directamente con el director.

En lo interno, para ambos jefes, se identifica una relación cercana y de trabajo colaborativo con los coordinadores de los programas de especialidad, maestría y doctorado del ARACED, sin embargo el caso es diferente con el coordinador de la LCE, ya que operaba de manera horizontal con la dirección del instituto, a este respecto se detecta que el Coordinador A, quien estuvo en dos periodos (A, A1) al ser designado de manera externa al ARACED, presenta problemas en la integración con ésta, caso diferente del coordinador B, quien es parte interna del ARACED, sin embargo su periodo de gestión dura poco tiempo, al no coincidir con los modos y formas de trabajo del director en turno.



Esquema 23: Relaciones ascendentes y descendentes. Fuente: elaboración propia

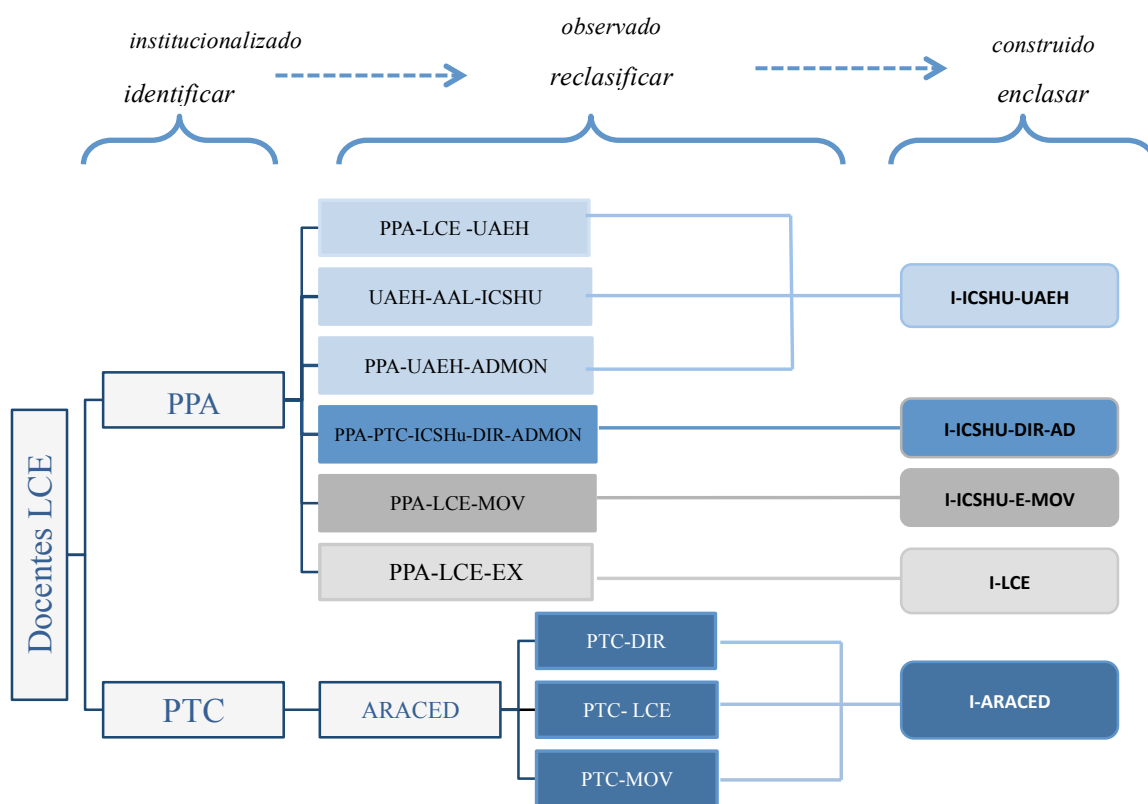
Lo anterior, da pauta para establecer que, la licenciatura opera de manera independiente del ARACED y dependiente de la dirección del instituto, detectando así una diferencia importante entre los PTC y los PPA, los primeros con lineamientos directamente del ARACED y los segundos directamente del coordinador o bien del director del instituto.

Los diversos docentes de la LCE y sus posiciones en el campo de lucha

La afirmación: “las prácticas y representaciones sociales de los docentes de la LCE” obliga a pensar, bajo la perspectiva de Pierre Bourdieu (2001), en ubicar características y diferencias que permitan determinar aquellos *principios de diferenciación* necesarios para explicar o predecir la totalidad de las tipologías observadas en todo el conjunto de los docentes de la LCE. Para ello, se recuperan “las generalidades estadísticas” identificando lo recurrente en cada aspecto, lo cual permitió establecer perfiles, aunque cabe aclarar que lo que a continuación se presenta no evita las discordancias y desajustes entre la posición objetivamente ocupada y las aspiraciones o prácticas subjetivamente anheladas y hasta frustradas.

Así, hablar de *tipos* de docentes implica considerar en un primer momento, las *categorías* asignadas de manera institucional, en un segundo (y muy importante) identificar aquellas categorías o clases que se dan al interior, considerando factores externos e internos, tales como: el cargo, las funciones, la designación institucional, la movilidad externa e interna, entre otras; y como tercer momento (y el más importante) realizar una construcción de clases teóricas que permitan objetivar los diferentes capitales y disposiciones que entran en el *juego de la lucha social*. Por lo que, como se mencionaba en el apartado cuatro del capítulo anterior, además de las dos grandes categorías que se plantean desde la institución (las cuales no alcanzan para contemplar diferencias observadas *de facto*); son evidentes diversos subgrupos que permiten *reclasificar* a los docentes; información que al mismo tiempo da pauta para *enclasarlos* a partir de capitales, habitus y tomas de posición en el espacio social.

Así, la idea entonces es identificar a los diversos tipos de docentes en tanto diversas condiciones de existencia, de *posición*, de *disposición*, y de *la inversión de capitales* al trabajo que realiza; desde lo institucionalizado, lo observado y lo construido. En el esquema que aparece a continuación, pueden observarse los tres momentos que se mencionan: i) identificar la categorización institucional, ii) reclasificar en función de características *visibles*, y iii) enclasar con base en la inversión de capitales requeridos en el *espacio de lucha*.



Esquema 24: Reclasificar y enclasar. Fuente: elaboración propia

Desde *lo institucional* la lucha entre PTC y PPA se da a partir de los tipos de adscripción, el número de horas que labora, el tipo de funciones que realiza y el sueldo que cada uno percibe; no obstante *lo observado* al interior de estas dos grandes clases en el escenario empírico, tiene que ver con un *campo de luchas* que trasciende a la diferencia institucionalizada; por ejemplo: no todos los PTC

que imparten clases en la LCE son considerados como tal, ya que si no pertenecen al ARACED entonces se convierten en PPA; otros docentes solamente trabajan en el ICSHU y algunos más tienen movilidad tanto en la UAEH como en instancias ajenas a ésta (tanto PPA como PTC), existen otros que pertenecen a distintas áreas académicas; aquellos que son exclusivos de la UAEH y unos más son *propios* de la LCE.

Ahora bien, sucede que para los PTC (a diferencia de los PPA) existe mayor reconocimiento en términos de capital simbólico, tienen mayores posibilidades de realizar producción académica, de obtener reconocimientos a nivel institucional, nacional e incluso internacional, reconocimientos que son retraducidos en mayores ingresos económicos, también tienen la posibilidad de viajar a otros países con el patrocinio institucional, de modo que es posible establecer una red de relaciones sociales con población que ocupa clases dominantes en lo académico, político-institucional; es decir, invierten su capital cultural institucionalizado y obtienen de ello, capital económico, capital cultural objetivado, capital social y capital simbólico.

Respeto a su *disposición* para impartir clases en la LCE, existe *resignación*, *ataraxia*, *juego lúdico*, o bien disposiciones *heréticas*; ya que para algunos dar clases en el programa de licenciatura significa un “castigo”, a otros les da lo mismo, existen algunos que les *gusta* y siguen “el juego de dar clases”, y unos más, simplemente se resignan a la asignación dada.

Curiosamente, algunos PTC señalan que tienen que “bajar” a dar clases (en el *doble sentido*), bajar implica ir al “nivel más bajo” de los programas que pertenecen al ARACED, e ir “abajo” ya que la ubicación geográfica de la mayoría de los PTC se encuentra “arriba” de la LCE; a diferencia de los PPA que para referirse a los PTC dicen: “los de arriba” o “los Dioses del Olimpo”, término que por cierto, es empleado por los PTC cuando se refieren a los funcionarios y autoridades de la UAEH.

Los PPA no cuentan con las condiciones de los PTC, en términos de producción académica, infraestructura, patrocinios institucionales, y sus posibilidades de obtener beneficios y reconocimientos internos o nacionales son muy limitados; las *fichas* que usan y obtienen en la lucha son: capital cultural institucionalizado, capital económico y capital social (al establecer una red de relaciones entre ellos y entre colegas: aquellos formados en la misma LCE).

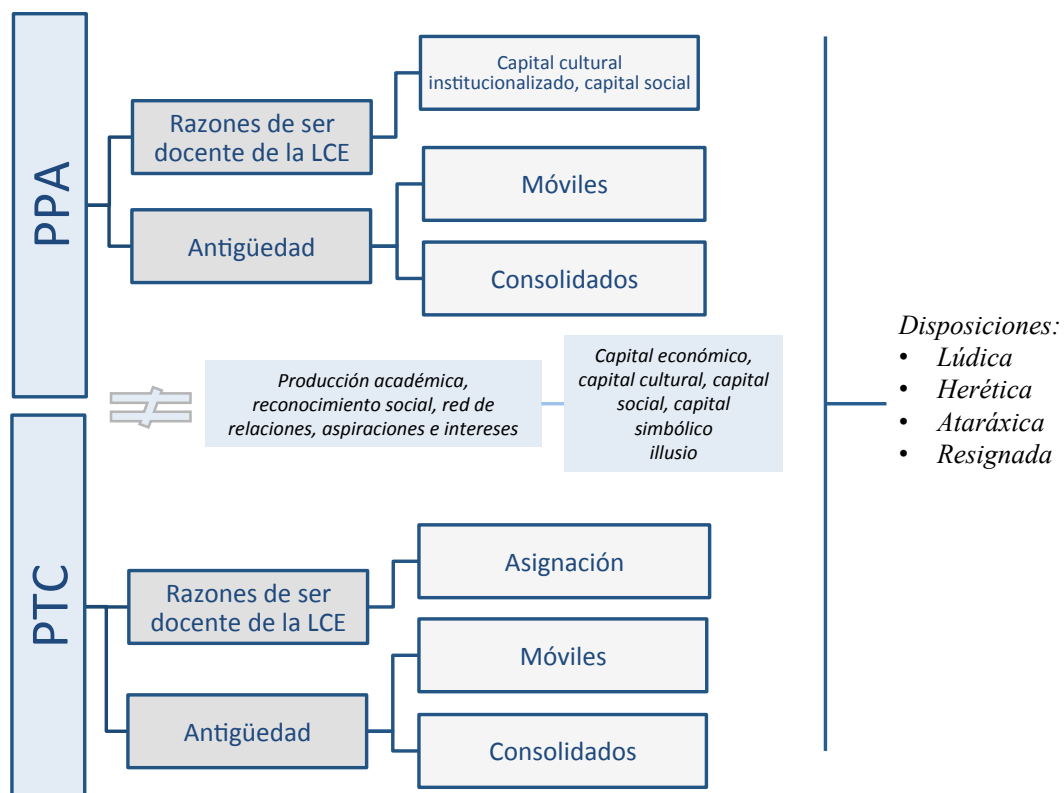
Por otra parte, mientras que aumentar la carga horaria a los PTC significaría una “descompensación” respecto a las demás actividades (algunos señalan que dar clases en la LCE no es un trabajo remunerado), para los PPA implica un beneficio, incluso, un reconocimiento: tener mayor número de materias significa mayores ingresos económicos, es por ello que al interior de los PPA se da una lucha por obtener materias, de poseer las materias (como si fuesen propiedad) a través de la titularidad.

Respecto a las aspiraciones a mediano plazo, es interesante analizar que la gran parte de la población PTC desea mantenerse en el puesto actual, pues ya se ubican en un espacio social privilegiado, dominante; mientras que los PPA en su mayoría desean realizar estudios de posgrado, justamente para moverse y obtener mayores beneficios.

Al igual que con los PTC, los PPA manifiestan *disposiciones* que simulan estar en el juego (lúdicas); que no les queda de otra y continúan laborando en la UAEH aunque no les guste (resignadas), quienes se resisten al juego y con lo único que están de acuerdo es sobre “el objeto de desacuerdo” (Bourdieu; 2002) (heréticos) y aquellos que les da lo mismo, es decir, les es lo mismo estar o no estar (ataráxicas).

De esta forma conviene recuperar nuevamente la siguiente cita de Bourdieu, para referirse al interés que ocurre en los espacios de juego y de lucha, y que permite identificar lo que los PPA y los PTC invierten, cambian y aspiran:

“Lo que está en juego como producto de la competencia entre jugadores... una inversión en el juego, la Illusio: los jugadores son admitidos en el juego, se oponen unos a otros, algunas veces con ferocidad, sólo en la medida en que coinciden en su creencia en el juego y en lo que se juega, a lo que atribuyen un reconocimiento fuera de todo cuestionamiento, los jugadores acuerdan, por el mero hecho de jugar y no por medio de un “contrato”, que el juego merece ser jugado, que vale la pena jugarlo; la jerarquía de las diferentes especies de capital varía en los distintos campos, en otras palabras, hay cartas que son válidas, eficaces en un campo, pero su valor relativo como cartas de triunfo es determinado por cada campo e incluso por los sucesivos estados del mismo campo” (Bourdieu & Wacquant; 2012:136)



Esquema 25: Docentes PPA y PTC. Fuente: elaboración propia

Por otro lado, retomando la noción de capital, como ese *dispositivo efectivo* que puede ser usado en el juego social, el *enclasmiento* que se realizó con los docentes, se deriva de, primero entender al instituto como un espacio de lucha y de juego, en donde la entrada y permanencia a éste involucra poseer títulos y grados académicos (los cuales están relacionados con las instituciones de egreso como se veía anteriormente), la producción académica, su consolidación en la institución en términos de antigüedad; ser acreedor a beneficios laborales, tanto económicos como de adscripción a un sindicato, etc.; los cuales a su vez, tienen que ver con las condiciones personales, como edad, estado civil, lugar de nacimiento – procedencia, y a ello es posible atribuir, el *habitus* profesional, a partir de algunas disposiciones y elecciones hacia lo laboral y profesional; y sus aspiraciones a corto y mediano plazo.

Para Bourdieu (1997) la diferencia sólo se convierte en signo, y en signo de distinción si se le aplica un principio de visión y de división que al ser producto de la incorporación de la estructura de las diferencias objetivas está presente en todos los agentes y estructura sus percepciones.

Así, considerando que el espacio social es el que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes, permite entonces la posibilidad de elaborar lo que Bourdieu llama *clases teóricas homogéneas*, esto, desde las prácticas y propiedades que resultan de ello; en este sentido, las clases teóricamente construidas a partir de evidencias empíricas son las que a continuación se describen, tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- **Condiciones sociales:**
 - Trayectoria laboral
 - Gusto por la docencia.
 - Antigüedad como docente.
 - Aspiraciones a corto y mediano plazo.
 - Docencia en la UAEH.

- Tipo de adscripción a la UAEH.
- Antigüedad en la UAEH.
- Producción académica.
- Ingresos económicos.
- Apoyos económicos.
- Adscripción al Sindicato.
- Trayectoria escolar:
 - Grados académicos, vínculo con el ámbito educativo.
 - Instituciones de egreso.
- **Condiciones personales:**
 - Edad
 - Estado civil
 - Lugar geográfico de procedencia

| Nombre de la clase teórica | Porcentaje de docentes |
|----------------------------|------------------------|
| I-ICSHU-UAEH-DIR-AD | 7.5% |
| I-ICSHU-UAEH | 32.5% |
| I-ICSHU.E.MOV | 27.5% |
| I-LCE | 12.5% |
| I-ARACED | 20% |

Tabla 73: Clases teóricas. Fuente: elaboración propia

- **I-ICSHU-UAEH-DIR-AD**

Docentes por horas para la LCE, pero con una contratación diferente en la UAEH, ya que son aquellos docentes que “importan” de otras instancias o áreas académicas de la UAEH en donde son considerados PTC. Sus características *diferenciadoras* son que: más de la mitad nació en Hidalgo y el resto de la población en el DF; sus edades están en un rango de los 46 a los 60 años; todos casados o en unión libre, con formaciones iniciales ajenas al área educativa y sólo uno de ellos egresó de la UAEH, los demás de universidades del DF; más de la mitad cuenta con especialidad en docencia; todos tienen maestría, de los cuales el 70% la cursó en la UAEH; un 70% cuenta con doctorado en áreas afines a la educación, porcentaje del cual un 35% lo realizó también en la UAEH.

La producción académica es vasta respecto a la publicación de artículos, libros, capítulos de libros y ponencias; llevan de 6 a 10 años (70%) y más de 20 años (30%) en la UAEH; en la LCE son diversos los periodos, algunos llevan de 2 a 4 años (33.3%); otros de 5 a 7 años(33.3%) y otros más de 11 a 13 años (33.3%); más de la mitad cuenta con apoyos económicos y reconocimientos institucionales y nacionales; sus ingresos van de los \$11,000 a los \$20,000 mensuales; un 70% se encuentra adscrito al sindicato; señala la mayoría que eligió ser docente por *el gusto y el interés*; llevan de 8 a más de 20 años dando clases; en relación con ello manifiestan que desean realizar alguna otra actividad profesional que tenga que ver con el campo educativo en el corto y mediano plazo.

- **I-ICSHU-UAEH**

Docentes por horas internos al ICSHu y a la UAEH; casi mitad nació en Hidalgo y el resto en el DF y en otros estados, tienen diversos rangos de edades, que van desde los 25 y hasta los 65 años, no obstante predominan aquellos que se encuentran entre los 31 a 35 años; un 70% de esta población se encuentran casados o en unión libre, y llama la atención que la formación inicial es igualmente diversa, aunque predominan aquellos que estudiaron enseñanza de la lengua inglesa (casi la mitad); en un 76.9% son egresados de la UAEH, el resto egresa de

instituciones de otros estados, incluido el DF. Menos de la mitad cuenta con una especialidad cursada en la UAEH, un 30% tiene una maestría en el área de educación; y sólo uno de ellos se encuentra cursando el doctorado en la UAEH.

La producción académica es casi nula, ingresan a la UAEH en su mayoría por examen de oposición aunque algunos señalan que fue por iniciativa propia y por recomendación; la antigüedad en ésta también es diversa algunos tienen menos de 2 años y otros tienen hasta 20 años, sin embargo los que más predominan son los que llevan de 11 a 15 años; la mayoría de ellos entró a la LCE porque ya laboraba en la institución, sólo uno de ellos tiene un estímulo económico interno; el ingreso económico de la mayoría va de los \$5,000 y hasta los \$20,000; no todos son los principales proveedores de ingresos en su hogar y los que sí, destinan en su mayoría menos del 30% de ingresos; el 84.6% se encuentra adscrito al sindicato y ocurre que casi la mitad de ellos aspira a ocupar cargos de dirección y gestión en el corto y mediano plazo, mismo porcentaje señala que eligió ser docente por el *gusto*, casi la mitad de ellos lleva de 8 a 11 años de experiencia como docente.

- **I-ICSHU.E.MOV**

Docentes por horas que laboran exclusivamente en el ICShu y que tienen movilidad fuera de la UAEH; nacidos en Hidalgo (un 80%) y el resto en el DF, sus edades oscilan entre los 41 y los 50 años principalmente, la mitad casados, y el resto se asume solteros o divorciados, casi la mitad es egresado de la educación normal o pedagógica (situación que les permite la *movilidad laboral*, y por ende mayores ingresos económicos y red de relaciones <capitales culturales y sociales>); el resto se adscribe a formación en carreras afines a las ciencias sociales y a ciencias naturales; las instituciones de egreso son en un 30% de la UAEH, el resto de Normal Superior, de la Universidad Pedagógica Nacional y de otras universidades tecnológicas; un 70% tiene una especialidad ya sea en docencia o en educación, en donde menos de la mitad la estudió en la UAEH; respecto a los estudios de maestría llama la atención que el 90% cuenta con ella,

y el 80% la realizó fuera de la UAEH; un 30 % cuenta con doctorado del cual el 20% es egresado de la UAEH.

La producción académica es moderada, sobresale el 60 % de la población con más de una ponencia en los últimos tres años. Entraron a la UAEH a través de examen de oposición en la mayoría de los casos, aunque se detectan algunos que entraron a través de la recomendación; el 90% de la población tiene de 6 y hasta 20 años laborando en la universidad, de los cuales en su mayoría, tienen una antigüedad de 8 a 13 años en la LCE; ninguno de ellos cuenta con algún beneficio económico; sus ingresos oscilan entre los \$11,000 y hasta los \$30,000 mensuales, en su mayoría son proveedores de más del 30% y hasta el 100% de ingresos al hogar; todos se encuentran adscritos al sindicato; la mayoría de ellos aspira a realizar otras actividades en el ámbito educativo. Casi la mitad eligió ser docente por la relación con su profesión, la mitad por *gusto e interés*; y un 90% llevan de 8 a más de 20 años dando clases.

- **I-LCE**

Docentes por horas egresados de la LCE de la UAEH, en su mayoría (90%) y que laboran única y exclusivamente en la LCE, nacidos en Pachuca (90%); es la población más joven de docentes, sus edades están entre los 25 y los 30 años; casi todos solteros (90%) y sólo un 40% de la población cuenta con estudios de especialidad en Docencia (cursada en la UAEH); no hay estudios de maestría y doctorado. Su producción académica es prácticamente nula; señalan que ingresaron a la LCE por convocatoria y examen de oposición, y un 20% ya laboraba en ella como asistente en el ARACED; quienes por cierto son los egresados de las primeras generaciones de la LCE, de ahí que su antigüedad en la UAEH sea de los 6 a los 13 años; no obstante la mayor parte de la población (60%) lleva menos de 2 años.

Ninguno tiene algún beneficio o estímulo económico, sus ingresos económicos van de menos de \$5,000 y hasta \$10,000 mensuales; no son proveedores

principales en sus hogares y prácticamente sólo destinan menos del 30%; sólo uno de ellos se encuentra adscrito al sindicato; es interesante destacar que desean continuar en su puesto actual en el corto y mediano plazo, pues señalan que eligieron ser docentes por la relación con su profesión, por el *gusto y el interés*. Su trayectoria como docentes en la mayoría de los casos es de 1 a 3 años.

- **I-ARACED**

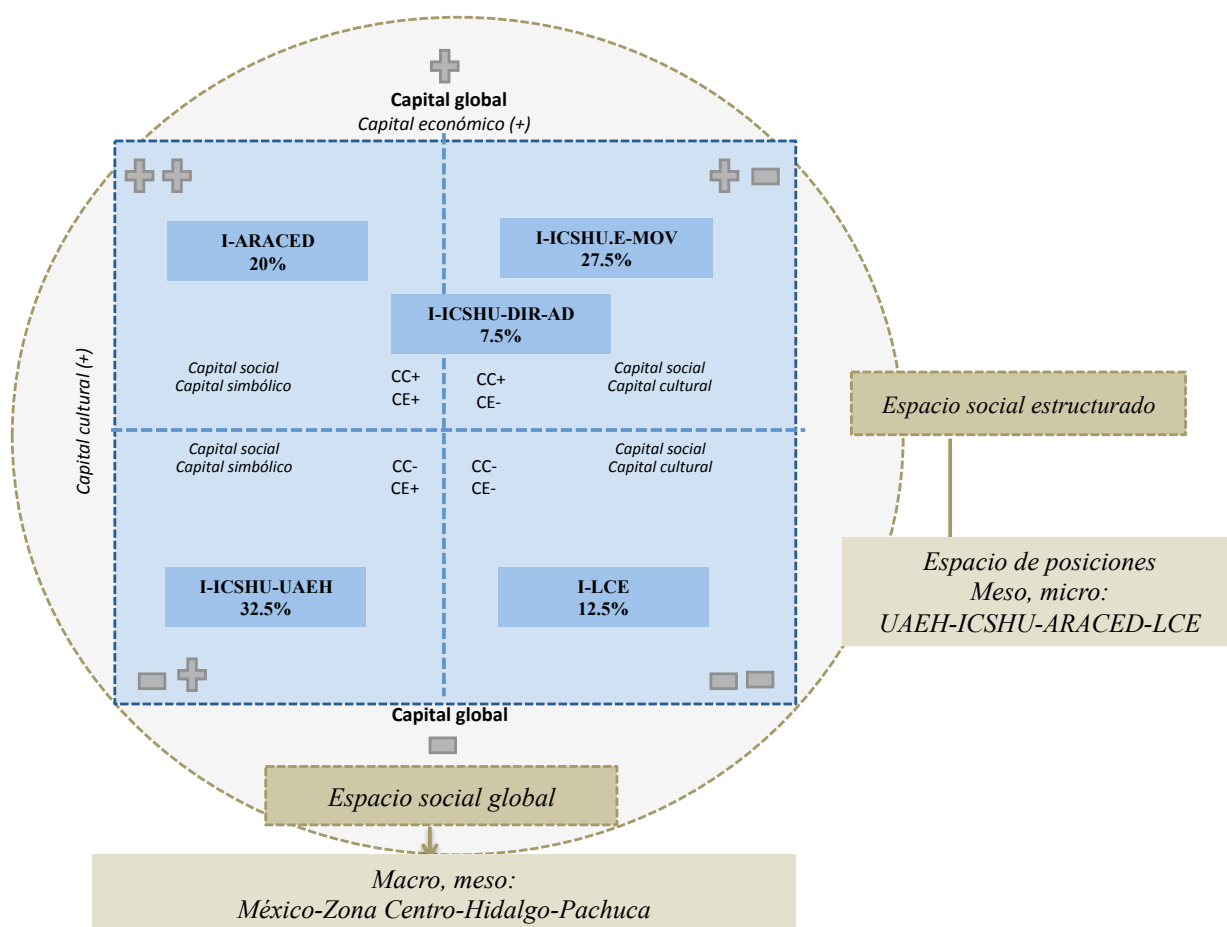
Docentes de tiempo completo que pertenecen al ARACED, poco menos de la mitad nacidos en Pachuca, el resto viene de otros estados (incluido el DF); sus edades van de los 41 a los 61 años o más; el 75% se encuentra casado o en unión libre, ninguno de ellos en su formación inicial estudió Educación (salvo si se contara quien estudió Psicología Educativa, que sólo es un 12.5%); las formaciones se distribuyen en Psicología y Derecho mayormente, de ahí Sociología, Administración Pública y un par de ellos del área de las ciencias naturales; respecto a las instituciones de egreso predominan la UAEH (37.5%) y la UNAM (37.5%); dos de ellos cuentan con una especialidad cursada en la UAEH, todos tienen el grado de maestría, egresados de instituciones ajenas a la UAEH, la mitad cuenta con el doctorado ya sea como titulados o egresados, y de nueva cuenta, todos en instituciones ajenas a la UAEH; evidentemente la producción académica es amplia, con publicación de artículos, libros, capítulos de libros y ponencias, ingresan a la UAEH por iniciativa, por recomendación-invitación y por examen de oposición; el 75% de la población lleva de 11 a más de 20 años en ésta, y de 8 a 13 años en la LCE.

Algunos cuentan con beneficios y reconocimientos internos y externos (nacionales); sus salario va de los \$11,000 a los \$30,000 mensuales; en la mayoría de los casos (62%) ellos son los principales proveedores de ingreso económico al hogar destinando más del 50%; un 75 % se adscribe al sindicato; y casi toda la población (87.5%) desea permanecer en el puesto actual en el corto y

mediano plazo. El 62.5% dice que eligieron ser docentes por el *gusto y el interés*. Todos tienen de 12 a 20 años o más impartiendo clases.

Por tanto, lo que está en el juego en el *campo* involucra una inversión o bien un uso efectivo de *capitales* (en este caso los culturales institucionales y los sociales para la obtención de capitales económicos y simbólicos) y un *habitus* que orienta las elecciones y aspiraciones que en conjunto, hacen que el agente se posicione en espacios diferenciados.

A partir del tratamiento que en términos de presencia y ausencia o en términos de grado (++; +- ó -+; --) (Bourdieu & Wacquant; 2012: 285) se pueden ubicar de la siguiente manera:



Esquema 26: Construcción teórica de las prácticas sociales.
Fuente: elaboración propia

Los I-ARACED, son docentes *importados* (la mayoría no nació en Hidalgo) que tienen mayor capital cultural institucionalizado, económico, social y simbólico, con disposiciones lúdicas y resignadas. Los I-ICSHU-DIR-AD, son docentes que comparten posición con los I-ARACED en relación con los capitales jugados (incluso hasta en las condiciones biológicas de edad), poseen mismo capital económico (debido al tipo adscripción: ambos son PTC) pero sucede que el volumen global de capital de los I-ICSHU-DIR-AD disminuye medianamente debido a que el capital cultural institucionalizado (particularmente en el posgrado) es producto de una visión “endogámica” (son egresados de la UAEH), lo cual tiene impacto de alguna manera en la red de relaciones que establecen de manera externa; es decir, influye en el capital social, y en el caso del capital simbólico, sucede que los I-ICSHU-DIR-AD pueden ser menos reconocidos que los I-ARACED, primero porque no pertenecen a un campo de poder que se configuró desde la creación del ICSHU, y luego porque académicamente los I-ARACED, son “extranjeros”, de lo cual se deriva un asunto *cultural* convertido hoy en día en un *cliché* del mexicano: “lo extranjero es mayormente valorado”; para ambos casos, las disposiciones son lúdicas en su mayoría.

Los I-ICSHU.E-MOV, son docentes también *importados* (pero de institución, la mayoría no es egresado de la UAEH tanto de licenciatura como de posgrado, no obstante nacieron en Hidalgo, su formación inicial se encuentra dividida: la mitad es afín a la educación y la otra mitad es ajena a ésta, lo cual les permite invertir su capital cultural en diferentes carreras que oferta el instituto o bien en instituciones externas, de modo que esto les permite poseer un capital económico similar a los I-ICSHU-DIR-AD y I-ARACED (aunque cabe destacar que todos son PPA) debido a la movilidad interna o externa (según sea el caso) su capital social es mayor; asimismo adquieren cierto estatus simbólico al tener el capital cultural necesario para incorporarse en distintas áreas de la ciencias (sociales y naturales). Podría inferirse que sus disposiciones son lúdicas y ataráxicas, y en un menor porcentaje de la población heréticos.

Los I-ICSHU-UAEH, es un sector diverso en cuanto a formación profesional, sin embargo la mayoría es egresada de la UAEH (la mitad nació en Hidalgo) de los cuales todos trabajan exclusivamente en la UAEH; lo cual representa una inversión del capital cultural institucionalizado en su institución de formación (más no en la licenciatura de la que egresaron), el mismo campo de juego no les exige invertir en el posgrado, asimismo parece ser que, comparando su edad con los años de experiencia docente, ingresaron casi de inmediato a trabajar en la UAEH y ahí se han *mantenido* sin el *interés* de ascender en el espacio social; el capital económico es variable, aunque mayor a los I-LCE, el capital social viene de la movilidad al interior de la UAEH; y es probable que su capital simbólico sea atribuido a la trayectoria objetiva en el campo educativo que se han ido formando. Se atribuyen disposiciones lúdicas y atarácicas.

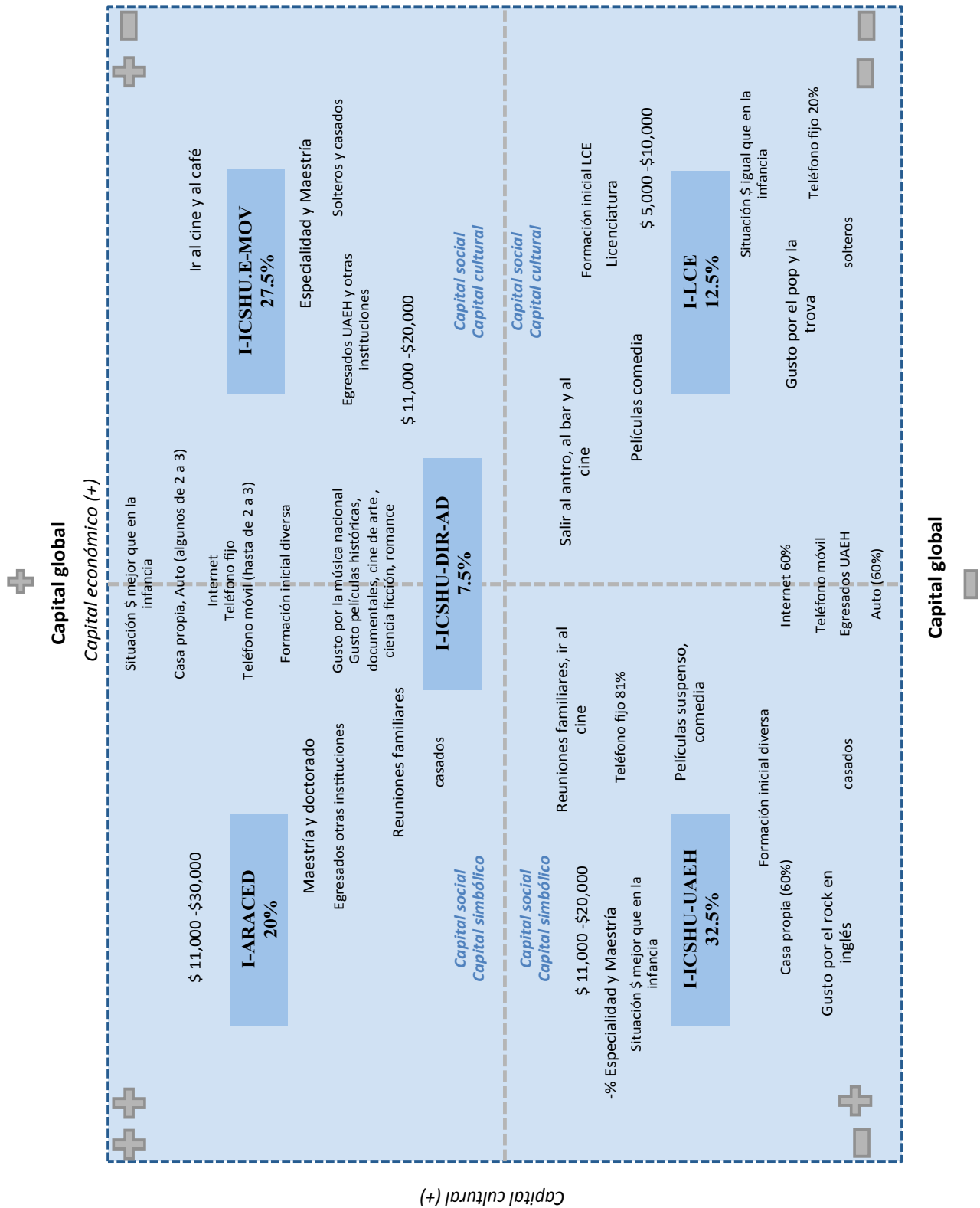
Finalmente, los I-LCE la gran mayoría son “herederos de su formación y de su institución” (egresados de la LCE-UAEH), son exclusivos de Pachuca, se incorporaron como docentes casi a la par que su titulación, (la mayoría llevan de 1 a 3 años de experiencia como docentes y su antigüedad en la LCE-UAEH es menor a los 2 años) por lo que, el capital cultural institucionalizado es justamente su ficha de entrada al campo pues les permitió una *comuni3n* con la licenciatura en la cual fueron formados (es muy bajo el porcentaje de poblaci3n con posgrado y de los que tienen, cuentan con una especialidad cursada en la UAEH), al trabajar 3nicamente en la LCE su capital econ3mico depende del n3mero de materias asignadas en dicha licenciatura, (es el ingreso m3s bajo de todas las categor3as de docentes) el capital social se reduce a la relaci3n misma con la LCE y la UAEH; finalmente carecen de capital simb3lico al ser “los j3venes egresados”. Se identifica un gusto por el juego institucional, son l3dicos.

| | I-ARACED | I-ICSHU-DIR-AD | I-ICSHU.E-MOV | I-ICSHU-UAEH | I-LCE |
|---|-----------------------------|--------------------------------------|---|--|-------------------------------------|
| Edad | 41-61 años | 46-60 años | 41-50 años | 31-35 años | 25-30 años |
| | <i>Adultos consolidados</i> | <i>Adultos consolidados</i> | <i>Adultos casi consolidados</i> | <i>Adultos con aspiración a consolidarse</i> | <i>Jóvenes egresados</i> |
| Posgrado | <i>Maestría y doctorado</i> | <i>Maestría y doctorado</i> | <i>Maestría y doctorado</i> | <i>Licenciatura</i> | <i>Licenciatura</i> |
| Ingresos económicos | \$11,000 - \$30,000 | \$11,000 - \$20,000 | \$11,000 - \$20,000 | \$11,000 - \$20,000 | \$5,000 - \$10,000 |
| Formación inicial | Diversa | Diversa | Diversa | Diversa | LCE |
| institución de egreso de la formación inicial | Ajena UAEH | Ajena UAEH | Ajena UAEH | UAEH | UAEH |
| Aspiraciones | Seguir puesto actual | Realizar actividades campo educativo | Realizar actividades campo educativo | Ocupar cargos directivos | Seguir puesto actual |
| Elección por la docencia | Gusto e interés | Gusto e interés | Relación profesión, gusto e interés | Gusto | Relación profesión, gusto e interés |
| Disposición | Lúdica, resignada | Lúdica, resignada | Lúdica, ataráctica, resignada, herética | Lúdica, ataráctica | Lúdica |

Nota aclaratoria: la información que se presenta en la tabla atiende a la "generalización" de cada categoría considerando estadísticamente los mayores porcentajes

Tabla 74: Docentes enclasados. Fuente: elaboración propia

De lo anterior, conviene identificar que los I-ARACED poseen mayor volumen de capital, en relación con las demás clases teóricas, esto con base en su capital cultural, social, económico y simbólico; en seguida se encuentran los I-ICSHU-DIR-AD que si bien comparten características con los I-ARACED, poseen menor volumen de capital, particularmente referido al económico y simbólico; en seguida se encuentran los I-ICSHU.E-MOV, quienes cuentan con todavía un menor volumen de capital que las dos clases anteriores, diferencia representada principalmente por capital simbólico; en cuarto lugar se encuentran los I-ICSHU-UAEH, quienes se ubican por debajo de las anteriores pero por encima de los I-LCE (los que tienen el volumen más bajo de capital); los I-ICSHU-UAEH se diferencian de los I-LCE por el capital económico y cultural institucionalizado (principalmente), pareciera pensar que hace 10 años los I-ICSHU-UAEH tenían las mismas características que los I-LCE tienen, solo que el tiempo y la trayectoria en el campo los hace posicionarse en un espacio social diferente.



Esquema 27: Estructura del capital. Fuente: elaboración propia

LA ELECCIÓN DE LA DOCENCIA POR LA DOCENCIA: REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS SOCIALES.

Considerando que la *elección* es una *toma de posición* en tanto *decisión* producto de *disposiciones*, posiciones, relaciones, inversiones y reconversiones de capital que hace el agente a lo largo de su trayectoria en diferentes espacios (los cuales están determinados por momentos históricos, sociales y personales), resulta interesante analizar lo que hay detrás de la elección, es decir, *el principio no elegido de sus elecciones*, siendo el *habitus* el que permite explicar y comprender las prácticas de los agentes; pues a partir de la posición ocupada en el espacio social, se incorporan estructuras en el agente que se convierten en esquemas de percepción, pensamiento y acción, los cuales a su vez, son producto de la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por los agentes en los diferentes campos sociales: trayectorias sociales (familia, escuela, trabajo) (Bourdieu; 1997).

En relación con lo anterior, afirmar que los docentes eligieron ser docentes por gusto e interés sólo porque en sus respuestas así lo plasmaron, sería caer en un error sustancialista al tratar de proporcionar una explicación simple y sencilla a algo que resulta sumamente complejo, pues es justamente la elección como una toma de posición, lo que entra en juego cuando se habla del gusto; cabría recordar que de acuerdo con Bourdieu el *gusto* enmascara condiciones y condicionamientos sociales e institucionales, los cuales están fundados en la diferencia y permiten al mismo tiempo la diferenciación, y por ende la disposición:

“Como toda especie de gusto, une y separa; al ser el producto de unos condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia, une a todos los que son producto de condiciones semejantes, pero distinguiéndolos de todos los demás y en lo que tienen de más esencial, ya que el gusto es el principio de todo lo que se tiene, personas y cosas, y de todo lo que se es para los otros, de aquello por lo que uno se clasifica y por lo que le clasifican... Los gustos (esto es, las preferencias manifestadas) son la afirmación práctica de una diferencia inevitable...De gustos y colores no se discute: no porque estén en

la naturaleza, sino porque cada gusto se siente fundado por la naturaleza –y casi lo está, al ser habitus–“ (Bourdieu; 2012:63-64).

De tal manera que, como es posible observar en el apartado anterior, las diversas clases de docentes de la LCE ocupan espacios diferenciados con base en la inversión y reconversión de capitales, posición que está relacionada con formas de asumir y practicar la docencia. No obstante es necesario identificar las condiciones que determinan su *disposición* por la docencia, esto para comprender las *razones legítimas del gusto y el tipo de elección* por la docencia. Para ello, se analizó el capital cultural heredado, el capital cultural institucionalizado y la trayectoria laboral de cada <clase> de docente.

- **I-ICSHU-DIR-AD.**

Para este sector de la población, puede sostenerse que la elección por la docencia ocurrió a partir de su trayectoria laboral y su posicionamiento en el campo académico; ya que se identifica que el capital cultural heredado es bajo, pues el máximo grado de estudios de los padres es <hasta la primaria completa>, un 66% de la población no tuvo algún familiar docente; su formación inicial no tiene que ver con la docencia o lo educativo (66%), al igual que sus aspiraciones laborales al momento de su egreso de la licenciatura, ya que anhelaban insertarse en algo relacionado con lo que estudiaron y obtuvieron su trabajo casi de manera inmediata, trabajo que no fue como docente (66% de la población), en el caso del 33% restante sí se formó en el campo de la educación y aunque “trató de renunciar” a la formación inicial vinculándose en lo laboral-escolar con la investigación y el estudio de las ciencias sociales, los capitales académicos lo posicionaron nuevamente como docente.

Todos, refieren que el empleo más significativo que han tenido es como docente, llevan entre 8 y más de 20 años siéndolo y afirman que para el corto y mediano plazo aspiran realizar actividades profesionales en el ámbito educativo, aunque, llama la atención que cuando se les preguntó que: si no fueran docentes a qué es

gustaría dedicarse, el 66% señala que a la investigación y el otro porcentaje menciona que le gustaría dedicarse a su formación inicial (la cual no es la docencia).

El significado que el I-ICSHU-DIR-AD atribuye al <Ser Docente> tiene que ver con aspectos meramente valorales y actitudinales como el respeto, la honestidad, el compromiso, entre otros. Por otra parte, señalan que el <Hacer docente> está relacionado con el conocimiento y el dominio disciplinar; y la <Condición laboral> puede definirse a partir del respeto, del reconocimiento y la autonomía que ésta requiere.

En cuanto a saberes pedagógicos, cuando se les pidió que mencionaran por lo menos tres actividades que realizan cotidianamente en sus cursos para evaluar, desarrollar contenidos en el aula, fuera de ella y para ligar conocimientos con el entorno escolar, hubo <no respuestas> y respuestas sin “contenido pedagógico” es decir, actividades que denotan ausencia de sistemas de orientación de la actividad educativa.

Finalmente, si ha de plantearse el perfil profesional del docente de educación superior, por los docentes de educación superior (los I-ICSHU-DIR-AD de la LCE) éste engloba: *habilidades*: comunicativas, didácticas y de interacción; *conocimientos*: teórico-disciplinares; *actitudes*: apertura, respeto, autenticidad.

- **I-ICSHU-UAEH.**

La diversidad de la formación inicial de este rubro de la población impacta de mayor manera en los aspectos que condicionaron su elección, ya que se detecta que ésta ocurrió con base en: la relación con la carrera y con los empleos a los cuales tuvo acceso luego de su egreso, aunque cabe señalar que la familia también fue un elemento que tuvo incidencia. En el caso del capital cultural heredado, éste aumenta medianamente, ya que el rango de escolaridad de ambos padres abarca la primaria completa y un pequeño porcentaje la licenciatura ya sea

trunca o completa; llama la atención que más de la mitad tienen algún familiar cercano que es docente; y como se mencionaba, la formación inicial es diversa, no obstante prevalecen los que estudiaron “enseñanza de la lengua inglesa” en donde la docencia está relacionada con la aspiración laboral al momento del egreso, en el caso de los que estudiaron otra licenciatura, las aspiraciones tienen que ver con ganar dinero, seguir estudiando o trabajar en algo acorde a lo estudiado; para más de la mitad, su primer empleo fue la docencia y el empleo más significativo que han tenido es: la docencia y la gestión educativa; llevan entre 8 y 11 años de experiencia frente a grupo, aunque aspiran en el corto y mediano plazo a ocupar cargos directivos. Cuando se les preguntó que si no fueran docentes a qué es gustaría dedicarse, ninguno de ellos señaló algo relacionado con lo académico o educativo, ya que algunos quieren dedicarse al comercio, estudiar artes, psicología, derecho, ser instructores de aerobics, y otros más a ejercer su formación inicial.

El significado del I-ICSHU-UAEH de <Ser Docente> atiende principalmente a la vocación y el compromiso, en el caso del <Hacer docente> llama la atención que lo relacionan con habilidades de pensamiento, tal es el caso de la resolución de problemas, la toma de decisiones, la creatividad, la planificación-organización y la evaluación; finalmente cuando se les pregunta por la <Condición laboral> es evidente el reclamo, principalmente a las condiciones laborales-institucionales, señalan a la infraestructura como un elemento trascendente del cual adolecen, en seguida está el reclamo por la condición laboral la cual engloba el ambiente de trabajo, las prestaciones, el contrato, los horarios y las jornadas por cubrir, este aspecto también se encuentra relacionado con la baja remuneración y el poco reconocimiento social.

En relación con los saberes docentes, es interesante identificar la diferencia entre los que fueron formados para enseñar inglés y los que tienen otras formaciones distintas de la educación, ya que los primeros enlistan diversas técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje que se fundamentan en enfoques

actuales de la educación, tal es el caso de mapas conceptuales, role play, aprendizaje basado en problemas, entre otros; y los segundos sólo enlistan algunas actividades más tradicionales en el ámbito educativo, como resúmenes, exámenes, exposiciones; identificando así un capital cultural-pedagógico importante que entra en juego.

Por último, para definir lo que un docente de educación debe saber ser, conocer y hacer, señalan que han de poseer *habilidades* de interacción: manejo de grupo, facilidad de palabra; *conocimientos* teórico disciplinares de la materia que imparte; y respecto a las *actitudes*, en lugar de enlistar aquellas características personales que conllevan conductas, la mayoría señaló: que el docente ha de poseer actitudes “positivas”.

- **I-ICSHU.E-MOV**

Este grupo se caracteriza principalmente por la elección de la docencia a partir del capital cultural heredado y reconvertido en capital cultural institucionalizado e incorporado, pues el hallazgo más importante que permite construir la caracterización de la *elección* es la influencia de la familia, ya que un 83% cuenta con algún familiar docente; la escolaridad de sus padres va de la primaria completa y en algunos casos hasta el posgrado; respecto a institucionalización del capital cultural, es decir, la formación inicial de los docentes, llama la atención que la mayoría son egresados de escuelas normales y existe un pequeño porcentaje egresados de la LCE (de las primeras generaciones), el resto de la población tiene una formación inicial diversa; casi en la mayoría de los casos, la docencia fue el primer empleo, tardaron menos de una semana en obtenerlo, o bien algunos ya lo tenían antes de egresar; sus aspiraciones laborales eran la docencia, ganar dinero o bien mejorar el puesto laboral; la docencia es el empleo que les ha sido más significativo y llevan ejerciéndola de 15 a más de 20 años.

Respecto a la pregunta: en el caso de no ser docentes a qué les gustaría dedicarse, la totalidad de la población señalan actividades ajenas a la lo

académico-educativo tales como “ser campesino como mi padre”, “narcotraficante”, “ser diseñadora”, “organizadora de eventos”, comercio empresarial, estudiar medicina, etc., otros mencionan que les gustaría dedicarse a la gestión y administración, y un mínimo porcentaje desearía ejercer su formación inicial; no obstante habría que analizar que en el corto y mediano plazo señalan que desean realizar actividades relacionadas con el ámbito educativo.

Para ellos, <Ser docente> es hablar de aspectos valorales y de conocimiento, tales como el compromiso, la responsabilidad y la investigación, el <Hacer docente> está directamente relacionado con la planeación; y para el caso de la <Condición laboral> al igual que en los demás casos, es evidente un reclamo pues señalan que para poder caracterizarla se tiene que hablar del poco apoyo laboral (falta de incentivos, carga de trabajo, prestaciones, horario, materiales, infraestructura) y del poco reconocimiento o prestigio social.

En cuanto a los saberes pedagógicos, existe diversidad, algunos (los profesores normalistas) denotan conocimientos en las técnicas y estrategias de enseñanza tales como plenaria, mapas conceptuales, narraciones, trabajo en equipo, proyectos, lluvia de ideas, etc., y otros (los que no tienen formación afín a lo pedagógico o educativo) simplemente hablan de actividades como tareas, ejercicios o “investigación del tema”.

Respecto al perfil docente, éste es caracterizado de la siguiente manera: *habilidades*: planeación, comunicación y uso de TIC; *conocimientos*: disciplinares, pedagógicos y del contexto social. *actitudes*: respeto y compromiso.

- **I-LCE**

Son docentes que eligen la docencia, debido al capital cultural institucionalizado y objetivado en su título académico, pues son egresados de la UAEH y laboran en la misma licenciatura en la que se formaron; al momento de su egreso, aspiraban algunos a sólo ganar dinero y otros sí deseaban incorporarse a la docencia,

respecto a sus empleos más significativos destacan que la docencia y la administración educativa les han sido más importantes y curiosamente afirman que sus primeros empleos fueron la docencia y la gestión-administración educativa, señalan que su primer empleo lo obtuvieron de manera inmediata, en relación con ello, puede identificarse que su experiencia como docentes va de los 1 a los 3 años.

Finalmente en cuanto a lo familiar, el grado máximo de estudios de sus padres abarca la primaria completa y hasta estudios de licenciatura; llama la atención que más de la mitad no tiene algún familiar docente; y ante la pregunta de en caso de no ser docente a qué le gustaría dedicarse, más de la mitad de la población no respondió, y los que sí respondieron refirieron actividades vinculadas a lo educativo (como la administración educativa) y a lo no educativo (diseño de interiores). Es importante destacar que sus aspiraciones a corto y mediano plazo es “seguir en el puesto actual”; de modo que puede identificarse que *lo instituido en lo institucional* trasciende e impacta en la elección de este grupo de docentes.

Definen el <Ser docente> a partir de la vocación y el compromiso, lo crítico y lo reflexivo; para ellos, el <Hacer Docente> está relacionado con la planeación, la evaluación y la organización, aunque llama la atención que el listado de palabras que asociaron para definir, tiene que ver con un discurso bastante abordado en el terreno educativo, (mediador, adecuación de contenidos, didácticas específicas, estilos de aprendizaje, etc.) de pronto pareciera que este grupo “contesta un examen” de conocimientos en educación. En cuanto a la <Condición laboral> afirman que ésta se define por lo desvalorizado, lo mal remunerado, y la poca relevancia social; en este apartado es interesante identificar que un pequeño porcentaje de la población hizo la aclaración que dentro de la UAEH existe respeto equidad y la posibilidad del crecimiento profesional (*lo instituido en lo institucional*).

En los saberes pedagógicos de este grupo de docentes, denotan el capital pedagógico adquirido en su formación pues describen una serie de actividades

diversas para evaluar, para desarrollar contenidos en clase, fuera de éste y para vincularlos con el entorno social; tales como ensayo, discusión, trabajo en equipo, plenarias, dramatizaciones, proyectos, debates, cuadros de doble entrada, entre otros.

El perfil del docente de educación superior que definen señala que las *habilidades* que debe poseer son: la comunicación (voz, “hablar fuerte”, expresión oral); en cuanto a los *conocimientos*: de la materia que imparte y de cultura general; finalmente las *actitudes son*: la empatía y la comprensión.

- **I-ARACED**

Este grupo de docentes, como los I-ICSHU-DIR-AD, su elección por la docencia ocurrió con base en el trayecto laboral-académico, ya que su formación inicial es ajena a la educación (salvo un caso que estudió Psicología Educativa), al momento de egresar sus aspiraciones tenían que ver con trabajar acorde a lo estudiado o simplemente ganar dinero, ninguno consideró trabajar como docente; y su primer empleo tuvo que ver con la investigación, con la docencia y en algunos casos éste fue ajeno al campo educativo, obtuvieron su primer empleo casi de manera inmediata y los empleos más significativos que reportan son la gestión, la investigación y trabajos ajenos a lo educativo pero acordes a su área de formación; aunque llama la atención que el 66% de la población lleva más de 20 años laborando como docente; respecto a la influencia familiar, la mitad señala tener algún familiar docente, la escolaridad de sus padres va de la primaria hasta el bachillerato (éste último en bajo porcentaje). Finalmente ante la pregunta de: si no fuera docente a qué le gustaría dedicarse, ellos respondieron en mayor medida que a ejercer su formación inicial, otros señalaron que a la investigación y un porcentaje menor preferirían “tener su propio negocio”.

Ellos definen al <Ser docente> como aquel que domina conocimientos, que es respetuoso, que tiene compromiso y vocación; el <Hacer docente> es caracterizado a partir de los conocimientos que exige la materia que imparte, la

evaluación y planeación; finalmente para hablar de la <Condición laboral> la describen a partir de palabras como: mala remuneración, condiciones de infraestructura, sobre carga de trabajo y compromiso.

Respecto de las técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje, se detecta que en la mayoría de los casos son actividades tradicionales, no especializadas en el campo educativo, tales como: resúmenes, exámenes, exposiciones, trabajos escritos, ensayos, etc. Cabe recordar que estos docentes son investigadores en el área educativa, lo cual, de alguna manera, su condición les pudiese exigir tener conocimientos *grosso modo* de los procesos de enseñanza-aprendizaje “de vanguardia”.

En cuanto al perfil docente, ellos señalan que el docente de educación superior ha de poseer: *habilidades*: comunicativas, manejo de grupo y para la enseñanza; *conocimientos*: de la materia y didáctico-pedagógicos; *actitudes*: “positivas”, responsabilidad, compromiso y honestidad.

De lo anteriormente expuesto, es posible recuperar aquellos significados que permiten interpretar y pensar la realidad cotidiana (Representaciones Sociales) con base en la toma de posición, que les proporciona un mapa de pensamiento y acción en espacios sociales (Prácticas sociales).

Por ello, conviene recordar que para la teoría de las representaciones sociales, particularmente desde la perspectiva de Moscovici y Jodelet el sentido común cobra importancia al ser conocimiento de primera mano, es decir un pensamiento práctico, de ahí que las RS ofrecen un conocimiento que facilita la comunicación social en entornos particulares y permite una conducta compatible a las prácticas normadas; planteamiento que coincide con Pierre Bourdieu, ya que, también para él, el conocimiento de sentido común, es un conocimiento práctico, una actividad cognitiva que permite una forma de conocer de manera inmediata (Chevallier; Chauviré; 2011).

Así, Denise Jodelet (en Moscovici, 1985), señala que la representación social depende del contexto en donde se inserta el agente y ésta se define por un *contenido*: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc.; el cual se relaciona con un *objeto*: un trabajo a realizar, un acontecimiento económico, un personaje, etc. En tanto que para la teoría de las prácticas sociales de Bourdieu, la representación aparece como una construcción social que hace el agente de algo o alguien, en función de todo un sistema de disposiciones y estructuras sociales, internas y externas, históricas y contextuales (campo, capital, habitus).

Lo cual puede ilustrarse con el *caso particular* que se estudia en la presente investigación, ya que para hablar de las representaciones del docente de la LCE respecto a educación, enseñanza, aprendizaje, docencia; se considerara que, por un lado, éste se encuentra inserto en un escenario concreto en donde las condiciones institucionales y el entorno micro en donde labora (LCE) le “obliga” a documentarse en temas de educación (ya sea con los cursos que tiene que cubrir como requisito institucional, o bien considerando la exigencia de conocimientos de la asignatura que imparte); y por el otro, la trayectoria escolar y laboral han permitido la adquisición de saberes pedagógicos (institucionales y experienciales), ya sea lo que aprendieron en su formación inicial (los que estudiaron algo referente a lo educativo), repitiendo formas de enseñar de cuando fueron formados en su experiencia escolar, o bien aplicando estilos propios que han experimentado en su historia laboral como docentes.

De ahí que su opinión respecto a temas educativos trae a colación el sentido común construido a partir lo institucional o experiencial; por ejemplo, en el campo educativo, la palabra “aprendizaje significativo” se ha convertido en un *cliché*, y es común escucharlo en voz de docentes sin siquiera conocer a profundidad el término.

Es así que se tienen importantes elementos a considerar al momento de analizar sus respuestas cuando se les pregunta por técnicas y actividades para conducir

procesos de enseñanza y aprendizaje; por el significado del ser y hacer del docente, y sobre su condición laboral:

- a) Quién lo dice y desde dónde lo dice (las clases teóricamente construidas ubicadas en el campo o el escenario concreto de la vida cotidiana).
- b) El pensamiento práctico (el conocimiento de sentido común), que es producto de la *disposición* y del *gusto* por la docencia, en el cual interviene la influencia de la trayectoria escolar, laboral, familiar.
- c) Aquellos capitales o dispositivos que están en *juego*, así como las normas y valores determinados en el campo.

Elementos que, en conjunto permiten analizar, comprender y explicar las representaciones y las prácticas sociales de los diversos docentes de la LCE.

Los gustos y las tomas de posición.

I-ARACED, el gusto por la docencia fue *forzado*, al ser producto de las condiciones y los condicionamientos de su trayectoria laboral y del capital cultural institucionalizado, de tal forma que su *elección* por la docencia atiende a la reconversión de éstos; lo cual permite comprender que sus saberes pedagógicos son saberes que aprendieron en la experiencia y en la trayectoria; seguramente de ahí también deriva que para ellos, el hacer docente significa elaborar planeaciones y evaluaciones; la experiencia también les ha hecho saber que el docente requiere del dominio disciplinar de la materia que imparte, tener habilidades de comunicación, y conocer aspectos didáctico-pedagógicos; para ellos ser docente está relacionado con la vocación y el compromiso, aspectos que pueden vincularse con un discurso que ha sido incorporado en países de Europa y de América Latina, cuando en el siglo XIX se trataba de definir al “deber ser” del docente, ya que desde entonces la docencia se definía a partir de la idea de la

vocación y de la profesión (Tenti, F. Steinberg, C.; 2011). Finalmente, desde la posición en donde se ubican, miran a la condición laboral del docente a partir de un reclamo, primero institucional y luego social.

I-ICSHU-DIR-AD, al igual que los anteriores, tuvieron un gusto forzado y una elección reconvertida, es decir, ellos invirtieron su capital cultural institucionalizado y la trayectoria laboral en el campo académico, de tal manera que éste se reconvirtió en un elemento condicionante para ser docente, aunque la diferencia radica en el campo en el que se insertan, el cual es ajeno a lo educativo, pues pertenecen a otras áreas académicas y cumplen otras funciones siendo la docencia un elemento alterno; de ahí que sus saberes pedagógicos sean experienciales y el *hacer docente* significa únicamente dominar los contenidos disciplinares; rescatan la comunicación, el conocimiento disciplinar y didáctico como aquellos saberes y habilidades que todo docente de educación superior ha de poseer.

Ellos, a diferencia de los anteriores miran el significado de *Ser docente* a partir del respeto, la honestidad y el compromiso y a la condición laboral hacia afuera, es decir hacen un reclamo a la sociedad acerca del reconocimiento y la valoración de ésta.

I-ICSHU.E-MOV, estos docentes heredaron y cultivaron el *gusto y la elección* por la docencia, ya que invirtieron el capital cultural heredado de familia y el capital cultural institucionalizado para reconvertirlo en la docencia como una actividad profesional ya sea en la UAEH y en otras instancias educativas. Así, sus saberes pedagógicos son institucionalizados (los que se formaron en el ámbito educativo) y experienciales (los que cuentan con una formación inicial ajena a la educativa); el significado del *hacer docente* está directamente relacionado con la planeación, caracterizan al docente de educación superior a partir de la comunicación, la organización el dominio disciplinar, tecnológico y sobre el contexto.

Su visión de condición laboral hace un reclamo institucional y social, finalmente para ellos, hablar de docencia es hablar de compromiso, responsabilidad e investigación, de los cuales llama la atención el tercero (la investigación), ya que éste no se observó con aquellos docentes que tienen como *consigna* institucional la investigación, a menos que el término haya sido mal empleado, es decir, usado como sinónimo de indagar información o documentarse acerca de dominios disciplinares.

I-ICSHU-UAEH, docentes que tuvieron al mismo tiempo un gusto cultivado y un gusto forzado, esto en virtud de su formación inicial y también del capital cultural heredado de familia, cabe recordar que su formación es diversa aunque prevalecen los que estudiaron para enseñar inglés, que son egresados de la UAEH y que su aspiración es ocupar cargos directivos; de ahí que su elección es de inversión, es decir, invierten en el campo social su capital cultural institucionalizado y su trayectoria laboral, para una futura acumulación de experiencia y antigüedad que pueda legitimar y acumular capital social y simbólico.

Por otra parte, considerando su formación y las respuestas emitidas cuando se les preguntó por saberes pedagógicos, puede afirmarse que éstos (los saberes) son tanto institucionales como experienciales; llama la atención que *ser docente y condición laboral docente* significan lo mismo que para los I-ARACED, (vocación y compromiso; reclamo institucional y social) no obstante el *hacer* docente difiere de las demás clases de docentes, ya que considera que éste significa poseer habilidades de pensamiento (resolución de problemas, creatividad, toma de decisiones), coinciden también con señalar que la comunicación y los conocimientos disciplinares han de ser las habilidades y saberes del docente de educación superior.

I-LCE, son docentes cuyo gusto por la docencia fue cultivado en su formación inicial, (licenciatura que cursaron y en la cual ahora laboran única y

exclusivamente), es importante recordar que estos docentes aspiran a ocupar el mismo puesto, de tal manera que la elección por ésta es de inversión, invierten su capital cultural institucionalizado y aspiran que su trayectoria laboral se reconvierta en antigüedad y en reconocimiento.

No hay reclamo a la institución respecto a las condiciones laborales, más bien el reclamo se dirige al reconocimiento social-externo. Se identifica que los saberes pedagógicos son producto de su formación (institucionalizados); miran el significado de *ser docente* desde el discurso incorporado a nivel cultural ya que al igual que los I-ARACED, los I-ICSHU-UAEH, señalan la que éste se define a partir de la vocación y el compromiso, no obstante a éste significado le agregan las habilidades de pensamiento y de reflexión; el *hacer docente* se orienta a saberes prácticos didácticos: planeación, organización y evaluación. Finalmente respecto al perfil profesional, éste coincide con todos en la comunicación y el dominio disciplinar, no obstante, aborda temas de cultura general como conocimientos necesarios del docente de educación superior.

Con lo mencionado, puede magnificarse la importancia de identificar posturas, perspectivas, o dicho de mejor manera, aquellas posiciones que el agente ocupa y desde las cuales ha de construir sus nociones respecto a algo o alguien, de tal manera que leer teóricamente sentidos y significados atribuidos al trabajo docente desde la perspectiva particular de cada clase social no sólo permite identificar sus representaciones sociales, sino aquellas razones legítimas del gusto y el tipo de elección que realizan por ésta, todo lo anterior con base en:

- Sus trayectorias sociales, laborales, escolares
- En los dispositivos y las disposiciones que entran en juego en espacios y campos sociales, los cuales se encuentran determinados por estructuras sociales externas y estructuras sociales internas.

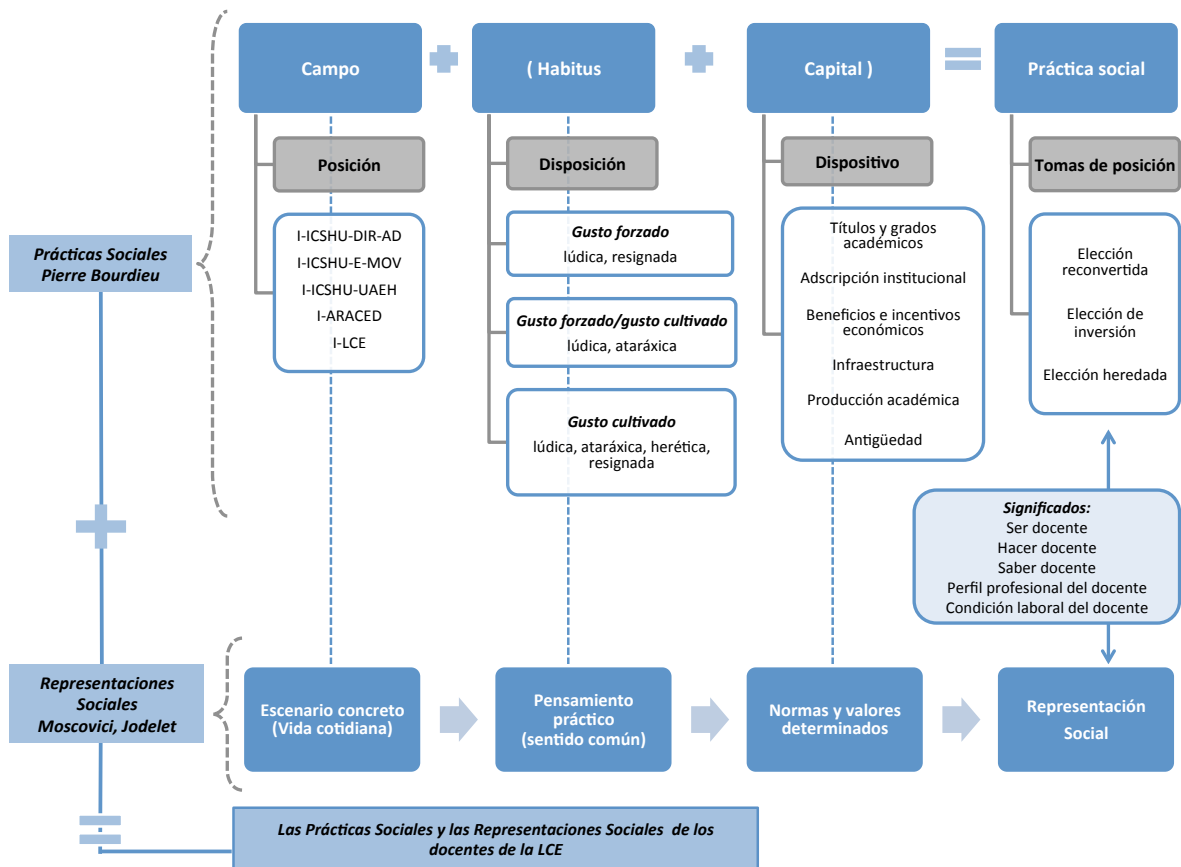
| | I-ARACED | I-ICSHU-DIR-AD | I-ICSHU.E-MOV | I-ICSHU-UAEH | I-LCE |
|---------------------------|---|---|--|---|--|
| Ser docente | vocación, compromiso | respeto, honestidad y compromiso | compromiso, responsabilidad, investigación | vocación y compromiso | vocación, compromiso y habilidades de pensamiento y reflexión |
| Hacer docente | dominio disciplinar, planeación y evaluación | dominio disciplinar | planeación | resolución problemas, toma decisiones, creatividad | planear, organizar y evaluar |
| Saber docente | saberes pedagógicos experienciales | saberes pedagógicos experienciales | saberes pedagógicos experienciales e institucionalizados | saberes pedagógicos experienciales e institucionalizados | saberes pedagógicos institucionalizados |
| Perfil profesional | comunicación, dominio disciplinar, conocimientos didáctico-pedagógicos, respeto, compromiso y honestidad. | comunicación, didácticas; conocimientos disciplinares, apertura, respeto y autenticidad | comunicación, organización, tics; dominio disciplinar y conocimientos del contexto; respeto y compromiso | comunicación, interacción; conocimientos disciplinares, actitudes "positivas" | comunicación, dominio disciplinar, de cultura general, empatía y compromiso. |
| Condición laboral | reclamo institucional y social | reclamo social | reclamo institucional y social | reclamo institucional | reclamo social |

Tabla 75: Significados docentes enclasados. Fuente: elaboración propia

En el esquema que aparece a continuación, es posible identificar los planteamientos de cada teoría que recupera esta investigación, realizando una articulación con los referentes empíricos, de tal manera que para el caso de la tesis bourdiana, la representación se conjuga en las Prácticas Sociales, las cuales son producto del campo, del habitus y de los capitales que posee el agente; y la Representación Social desde el enfoque de Moscovici y Jodelet parte de la vida cotidiana, del sentido común y de aquellas normas y valores determinados en escenarios concretos donde se sitúa el actor.

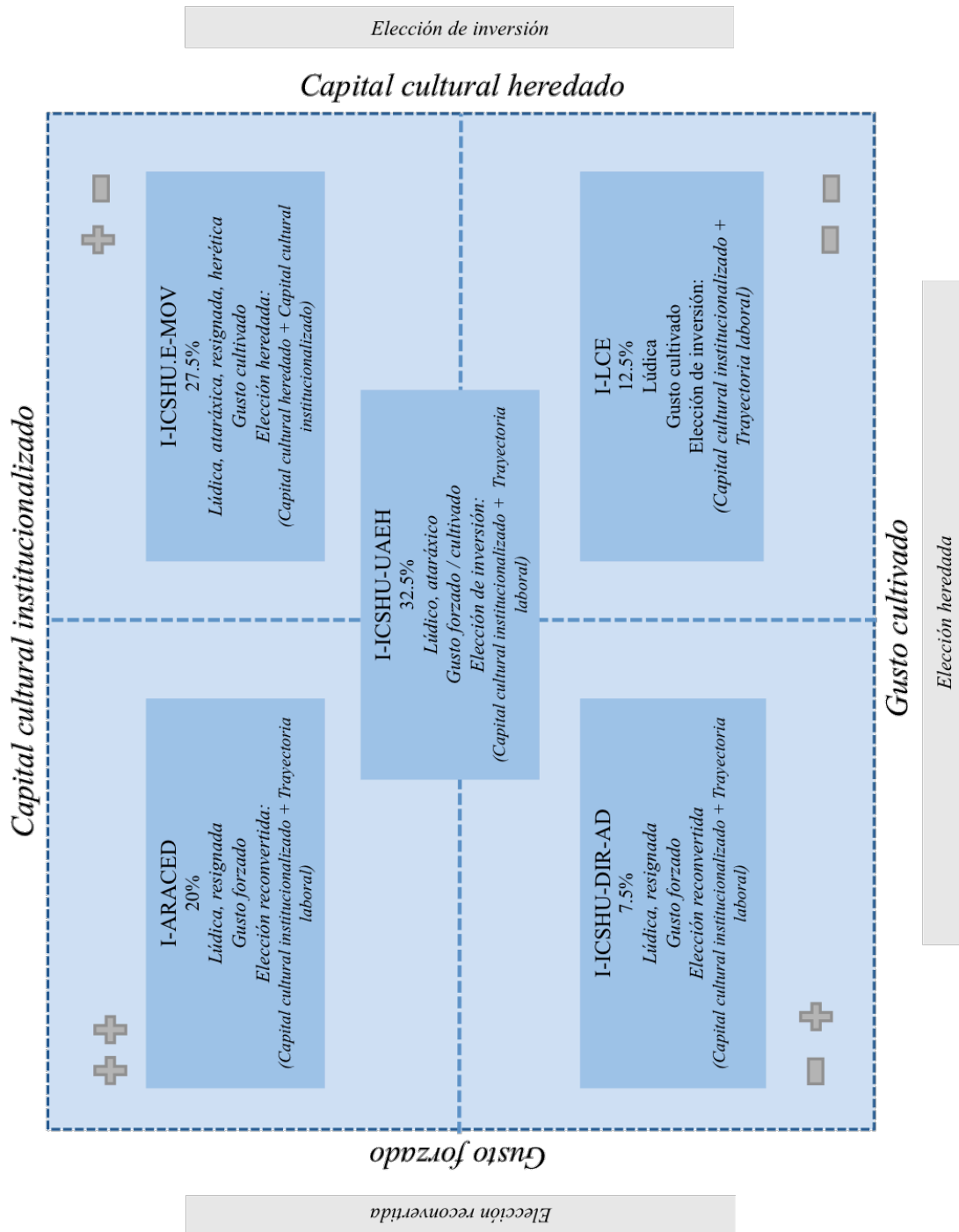
Así, el *campo* es visto como el *escenario concreto* en el cual se posiciona el agente (las clases teóricas construidas I-ICSHU-DIR-AD; I-ICSHU-E-MOV; I-ICSHU-UAEH; I-ARACED; I-LCE); el *habitus* como la disposición del agente (lúdica, resignada, ataráxica y herética) en donde a partir del tipo de gusto por la docencia (forzado, cultivado) se agencia el *pensamiento práctico* o *de sentido común*; finalmente el *capital* como ese conjunto de dispositivos que permiten diferenciar a cada clase teórica, determinada por *normas y valores*; de lo cual deriva la *práctica social* y la *representación social* retraducida en las tomas de posición (elección reconvertida, elección de inversión, elección heredada) y en los

significados de ser docente, hacer docente perfil profesional docente y condición laboral del docente.



Esquema 28: Articulación entre las prácticas sociales y las representaciones sociales.
Fuente: elaboración propia

Razones legítimas del gusto y tipo de elección por la docencia.



Esquema 29: El gusto por la docencia. Fuente: elaboración propia

3. Conclusiones

“Un caso particular bien construido, deja de ser un caso particular”

Pierre Bourdieu

Como se mencionó en el apartado introductorio de este trabajo, el *interés* por estudiar la construcción de los significados del docente se deriva del vínculo personal y profesional de la investigadora con el objeto de estudio; de manera que en el trayecto del estudio no sólo se saldaron las “deudas personales y profesionales”, sino que en el ejercicio de hacer investigación, se hizo evidente un pensamiento sistemático para estudiar la realidad, alejarse del objeto de estudio y mantener el vínculo analítico con este y con la teoría, permitió asumir “un compromiso con el mundo”, es decir, una manera particular de analizarlo, pensarlo y organizarlo.

Así, comprender analítica y sistemáticamente el trabajo docente a través de sus representaciones, valoraciones y experiencias, fue un reto que invitó a conocer “quién lo dice y desde dónde lo dice” y sobre todo a reconocer “quién lo estudia, desde dónde lo estudia y cómo lo estudia”, para lo cual fue necesario saber la trayectoria social e identificar el lugar que ocupan los docentes en la estructura de distribución de los bienes de la sociedad, y por supuesto hacer un permanente ejercicio de objetivación participante.

Analizar la influencia de las prácticas sociales en la construcción de las representaciones sociales de los diferentes tipos de docentes de la LCE y suponer que éstos construyen su trabajo a partir de condiciones objetivas y subjetivas que se enmarcan en un espacio social determinado, sugirió la revisión de aquellas *subjetividades y objetividades* que inciden en la visión del docente que labora en una universidad que se adscribe a estructuras sociales externas (mundiales, nacionales, regionales y locales) y a estructuras internas, las propias de la misma

organización y de quienes en ella participan: las trayectorias laborales, escolares y familiares de los agentes que encarnan funciones y que en el juego de éstas invierten “fichas” que se reconvierten en diferentes posiciones en el espacio social universitario, siendo estos, aquellos factores que desde lo social influyen en la construcción de los significados tanto *cultivados, inculcados, instituidos* y que a su vez son *practicados*.

Bourdieu considera lo personal y social para el análisis de las prácticas sociales, en tanto que Jodelet y Moscovici recuperan la influencia del sentido común y la vida cotidiana para la construcción de significados, de tal manera que, la influencia de las prácticas sociales en la construcción de representaciones sociales de los docentes ocurre a partir de la trayectoria de vida (lo laboral, lo escolar, lo familiar), la situación económica y la disposición personal (entendida como aquella *elección* que orienta los intereses personales al margen de su práctica); así como del ambiente institucional, la legislación que regula el trabajo profesional, el tipo de dirección y de gestión que condiciona la dinámica de la actuación y la forma de trabajo, las expectativas sociales que se generan a partir de los objetivos que la universidad debe cumplir, los grupos de profesionales asociados u organizados y los sindicatos que impactan en las condiciones laborales; por ello, el docente es un productor de sentido inscrito en una posición social y en un contexto concreto.

En este sentido, Zabalza (2007) afirma que la estructura y funcionamiento de la universidad, involucra dos niveles: el componente formal y prescriptivo de la organización (el organigrama) y el componente dinámico, que atiende a lo real, a lo vivido, caracterizado por los juegos relacionales; en donde el segundo a diferencia del primero implica entender a la universidad como un escenario de relación personal en lo formal-estructural.

Por ello, se recupera uno de los datos que permiten establecer un parámetro de reflexión: el estilo de liderazgo que orienta el funcionamiento de las prácticas

institucionales incide en la configuración de la lógica personal y disposicional de quienes la constituyen: los agentes.

Ahora bien, considerando que en la estructura jerárquica que ocurre en la UAEH y en sus Institutos, los agentes que se encuentran por debajo de las normas y las prescripciones de los directores, jefes y coordinadores son los docentes, es posible entender que, mantenerse en el juego implica ajustarse a las visiones y disposiciones tanto de lo prescrito como de las múltiples disposiciones personales de los líderes en turno y, dependiendo del tipo de disposición personal, ocurren relaciones simétricas y asimétricas tanto al interior de los directivos como al exterior con otras autoridades de la UAEH.

De ahí que cada generación de directores tuvo incidencia en las maneras de actuar y de posicionarse por parte de los coordinadores, los jefes de área y por supuesto de los docentes (PPA y PTC), tanto en su acceso como su permanencia y sus respectivos movimientos (ascensos o descensos) en la distribución de capitales del campo de juego.

Y hablando de condiciones de acceso y permanencia, conviene enfatizar que en el acceso, una característica que ha de subrayarse, es que la UAEH establece relaciones endogámicas con sus egresados sobre todo para aquellos que son contratados por horas (salvo casos en los que el capital social privilegia apellidos o relaciones cercanas a funcionarios que ocupan puestos como administrativos o PTC); no así para los que simbólicamente tienen una posición superior, los PTC, ya que para ello la universidad “importa cerebros”, es decir contrata a quienes provienen de otras universidades, y ya luego les involucra a través de cursos o en su caso, posgrados que además de formales académicamente, también les forme *en la UAEH*.

En el caso de la permanencia, una generalidad expuesta por los diversos docentes es la carga de trabajo y la carga horaria en relación con la contratación y

la asignación de funciones, en donde el PTC se asume como “profesor de tiempo repleto” y el PPA como profesor con múltiples actividades no remuneradas.

“La relación entre la titulación académica y la profesión es un ejemplo típico de la falsa independencia entre las variables llamadas independientes: no sólo porque, por lo menos en algunos sectores del espacio social... la profesión depende de la titulación, sino también porque el capital cultural que se piensa que garantiza la titulación depende de la profesión ejercida, que puede suponer el mantenimiento o el aumento del capital adquirido en la familia y/o en la escuela...o por el contrario, la disminución de este capital... A este efecto de la situación profesional -en la que también habría que distinguir el efecto del trabajo propiamente dicho que, por su misma naturaleza, puede reclamar una inversión más o menos grande y más o menos constante de capital cultural, y por tanto una conservación más o menos continua del mismo, y al efecto de la posible carrera que requiere o excluye unas inversiones culturales apropiadas para asegurar la promoción profesional o para legitimarla- se añade el efecto del medio profesional, es decir, el refuerzo ejercido sobre las disposiciones y, en particular, sobre las disposiciones culturales por un grupo homogéneo en la mayor parte de las relaciones que lo definen: sería necesario así examinar...las condiciones de existencia profesional que favorecen o perjudican la realización de este efecto, lo que nos llevaría a tomar en cuenta las características propias del trabajo ... las condiciones en las que se realiza -ruido o silencio favorable para la comunicación, etc.- los ritmos temporales que impone y el tiempo libre que concede, y sobre todo la forma de relaciones horizontales o verticales que favorece en los lugares de trabajo -durante éste y en los intervalos de descanso- o fuera del mismo, etc.” (Bourdieu 2012: 118-119).

Así, en el caso particular del docente, existen aspectos externos e internos que inciden (de manera conjunta, justo como lo sugiere Bourdieu, cuando habla de la superación de dicotomías y lograr el vínculo de lo objetivo y subjetivo) en la construcción de prácticas y representaciones; tal es el caso de las condiciones biológicas y culturales de los docentes, siendo la edad un parámetro *condicionante* en lo académico, en los consumos culturales: gustos literarios, musicales,

cinematográficos, actividades de recreación; en las trayectorias laborales, escolares, familiares y en su misma trayectoria docente.

La condición geográfica es otro aspecto que involucra un importante ejercicio de reflexión cuando se habla de las prácticas sociales del docente, *nacer, estudiar, trabajar y radicar* en un lugar *determinado* (determinado en el doble sentido: que es particular y que al mismo tiempo es instaurado o condicionado) influye en la “herencia” geográfica o institucional y por tanto en el acceso y *elección* de carrera y de trabajo, de manera que algunos heredan la <educación formal> del lugar donde viven, otros la buscan moviéndose de sus lugares de origen, y sucede también que unos heredan empleo de la institución en donde fueron formados, o bien existen aquellos que buscaron la entrada al escenario haciendo valer su ficha geográfica-académica, siendo importados de otros espacios geográficos e institucionales.

De modo que, cuando se habla de *elección de carrera y de trabajo* ocurre una inversión y reconversión de capital cultural institucionalizado (títulos y grados académicos) en capital económico (empleo), social (pertenencia a cuerpos colegiados o de academia) y simbólico (ser docente de la UAEH) a partir de la movilidad o el sedentarismo geográfico.

No obstante, la elección de carrera y de trabajo no sólo es exclusiva de lo geográfico e institucional, sino también de lo familiar y lo laboral, ya que pudo identificarse una influencia familiar en el *gusto* por la docencia (familiar cercano: padre, madre, hermanos, vinculados con la docencia), y una influencia “post laboral” (luego de ocuparse como docentes aún y cuando la expectativa laboral al momento de su egreso en la formación inicial era diferente) que permitieron identificar los gustos heredados, forzados y cultivados.

“relaciones como las que unen el capital escolar o la edad con los ingresos disimulan la relación que enlaza entre sí a las dos variables aparentemente independientes, determinando en la edad los ingresos con una fuerza que varía

según el capital escolar y la profesión, determinada a su vez, en alguna medida, por el capital escolar al mismo tiempo que por otros factores menos visibles, como son el sexo o el capital cultural y social heredado. En algún otro caso, una de las variables no es, en cierto modo, más que una forma transformada de la otra: así la edad escolar (esto es, la edad para un nivel escolar determinado) es una forma transformada del capital cultural heredado ... el capital escolar que se posee en un momento dado del tiempo expresa, entre otras cosas, el nivel económico y social de la familia de origen (al término de un proceso más o menos largo que no tiene nada que ver con una relación mecánica, puesto que el capital cultural de origen puede no ser reconvertido en capital escolar más que de una manera imperfecta, o puede ejercer unos efectos irreductibles a los del título escolar, como se ve en todos los casos en los que el origen social distingue a individuos de nivel escolar idéntico). Igualmente, en toda relación entre el capital escolar y una determinada práctica, se percibe el efecto de las disposiciones asociadas con el sexo que contribuyen a determinar la lógica de la reconversión del capital heredado en capital escolar, es decir, y con mayor precisión, a determinar la "elección" de la especie de capital escolar que se obtendrá a partir del mismo capital de origen, de preferencia literario en el caso de una chica y científico en el de un chico". (Bourdieu 2012: 119-120).

Es así, que *el significado de ser docente* se construye a partir de las elecciones heredadas y reconvertidas; y a través de los gustos cultivados, heredados y forzados, en los cuales lo biológico, lo familiar y lo escolar tienen gran peso; es decir se alude a la influencia del capital cultural institucionalizado, heredado e incorporado y de aquellas disposiciones biológicas que intervienen en cada agente al momento de hacer su elección de profesión y de trabajo.

Aunado a lo anterior, el significado de ser docente es también erigido a partir del producto de la suma de las elecciones y de los gustos ya mencionados: *las disposiciones* (aquellas que operan en la lógica del trabajo y que el agente asume en su actuar laboral: lúdica, ataráxica, resignada y herética), las cuales a su vez, provienen del lugar que ocupan en el campo de juego y de lucha, es decir, de la clase teórica-empírica a la que pertenece cada uno de los docentes, clases que

denotan particulares modos de ser y actuar, y que dan cuenta de los capitales y de aquello que Bourdieu llama "lo social hecho cuerpo y lo social hecho cosas".

"La topología que describe un estado de las posiciones sociales permite fundamentar un análisis dinámico de la conservación y de la transformación de la estructura de distribución de las propiedades actuantes y, con ello, del espacio social" (Bourdieu, P. 1997: 49).

Construir clases teóricas para analizar las condiciones en las que se produce la práctica y la representación fue un ejercicio que permitió mirar más allá de lo institucionalizado y construir aquellos principios de diferenciación necesarios para entender la realidad observada: el enclasmiento de los docentes y su ubicación en los diferentes campos del espacio social.

"La representación social del propio cuerpo con la que cada agente debe contar, y desde el origen, para elaborar su representación subjetiva de su cuerpo y de su hexis corporal, se obtiene así mediante la aplicación de un sistema de enclasmiento social cuyo principio es el mismo que el de los productos sociales a los que se aplica" (Bourdieu:2012:226).

Por tanto, el espacio social, es una estructura de relaciones objetivas que determina la forma que pueden tomar las representaciones de aquellos que en él participan y que a su vez construyen y se construyen a sí mismos; escenario en donde algunos siguen el juego social, otros sólo cumplen la función sin ir más allá, otros simplemente se resignan a lo que el trabajo les pide, y otros más se oponen aunque para seguir en el juego han de asumir condiciones y condicionantes.

En cuanto a los saberes pedagógicos y práctica docente Tardif (2004) afirma que un maestro no posee un sólo concepto de su práctica, sino distintos en función de su realidad cotidiana, biográfica y, al mismo tiempo, de su formación profesional, de la universidad, y del cuerpo de agentes de decisión y ejecución.

En este sentido, resulta interesante reflexionar que los saberes prácticos de los docentes para conducir procesos de enseñanza-aprendizaje, derivan en gran medida de su formación inicial, de lo practicado y del discurso colectivizado en el campo educativo; mismo caso ocurre para establecer el perfil del docente.

Al respecto, Tardif (2004) señala que en el ejercicio cotidiano de la función docente, existen condicionantes que hacen que el docente adecue sus formas de actuar, función que al mismo tiempo ocurre en una red de interacciones con otras personas, en donde el elemento humano es determinante y dominante y en el cual están presentes símbolos, valores, sentimientos y actitudes que son susceptibles de interpretación y decisión.

De manera que el proceso por el cual se llegan a compartir esquemas de percepción, pensamiento y acción, puede darse a partir de *la inculcación*: la acción pedagógica que cumple la función de homogeneizar visiones acerca de las relaciones y del estado de las cosas; y *la incorporación* que es el resultado de las regularidades inscritas en las condiciones de existencia, vinculada a los espacios de interacción propio del agente, así, tanto la inculcación como la incorporación construyen las representaciones que orientan acciones y modos de pensar (Gutiérrez, L; en Mireles; 2012).

En este sentido, conviene considerar que es el habitus, el elemento sustancial que permite engendrar pensamientos, percepciones y valoraciones dentro de un espacio, los cuales sirven para exteriorizar imágenes, creencias y principios de realidad; representaciones producto del habitus vinculado con el campo.

“Los habitus pueden transformarse en un estilo de enseñanza, en recursos ingeniosos de la profesión e, incluso, en rasgos de la “personalidad docente”: se manifiestan, por tanto a través de un saber ser y de un saber hacer personales y profesionales validados por el trabajo cotidiano” (Tardif, 2004: 38)

Estudiar las representaciones sociales desde una perspectiva sociológica más que psicológica, permitió una visión más compleja y completa acerca del fenómeno analizado, particularmente la tesis bourdiana fue el principal “ingrediente” para analizar y comprender el problema desde una visión crítica abarcando dimensiones objetivas-externas (posiciones en el campo, capitales en juego) y subjetivas-internas (habitus).

Asimismo, estudiar al docente en tanto protagonista no sólo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino protagonista de la institución educativa resulta un aporte a la discusión teórica de la condición social-personal de éste; de ahí que, en la medida en la que se entienda quiénes son y cómo son los docentes en su hacer y su actuar, se podrá comprender la naturaleza de la riqueza profesional, humana y social de las condiciones de existencia en los espacios sociales-institucionales que se enmarcan en tiempos, contextos y particulares visiones y modos de actuar.

“La carrera docente no sólo tiene importancia por lo que afecta al desarrollo profesional y personal de sus protagonistas sino por lo que afecta al propio funcionamiento de la institución universitaria. En el fondo, suele constituir un buen reflejo de cómo se ve el trabajo profesional, cuáles son las dimensiones de su perfil que se priorizan y cuáles son los méritos a los que se condiciona el progreso”
(Zabalza; 2007:136)

Finalmente, derivado del reconocimiento de diversos factores y dimensiones que inciden en la práctica social del docente, la presente investigación plantea la importancia de retomar algunas temáticas que pueden extenderse en futuras investigaciones y que sin duda, son aspectos que inciden en los modos de construir realidades desde particulares puntos de vista.

- Estilos de liderazgo; el papel del líder en turno es un elemento que plantea aspectos subjetivos y trascendentes en el curso de su gestión, aspectos

que invitan a pensar en el resultado de las disposiciones por la disposiciones.

- Trayectorias de los directivos, derivado del punto anterior, analizar quién lo dice y desde dónde lo hace implica pensar cómo el directivo se convierte en directivo y cuáles son las condiciones externas e internas que *condicionan* sus disposiciones.
- La condición personal, laboral y profesional del Licenciado en la Enseñanza de la Lengua Inglesa, la endogamia institucional, el cumplimiento de su función y la aspiración a futuro.
- Las *disposiciones académicas* de los académicos y *las disposiciones no académicas de los académicos*: no es lo mismo ser docente investigador que ser sólo “docente de aula”.
- La vocación como discurso profesional colectivizado e incorporado en el mismo discurso de “la labor docente”, entendiendo que el término vocación es un término ambiguo que disfraza condiciones sociales internas y externas.
- Los perfiles docentes en relación con las materias que imparten, el vínculo entre formación inicial y área actual de conocimiento, la congruencia entre lo estudiado y lo ejercido.
- Condiciones y aspiraciones del egresado, condiciones laborales: primeros empleos como elemento detonante en la *elección de gustos*.
- La docencia como trabajo y como sustento económico, la opción laboral del egresado de educación superior, el reto de la profesionalización docente.

- La lógica de enseñanza del docente, la historia practicada y la historia contada, los saberes pedagógicos experienciales y los saberes pedagógicos del discurso.
- Las aspiraciones de formación y su trascendencia e impacto en el ser y hacer docente.
- La expresión escrita de los “profesionales de la educación”, sus significados y sus significantes en términos de redacción y ortografía.
- El campo de las prácticas docentes en instituciones de educación superior privadas.

Referencias bibliográficas

Abric, J. (2001) *Prácticas sociales y representaciones*. México. Ediciones Coyoacán.

Alarcón, R; Añez, N; Inciarte, N; & Romero, R.(2006) La estructura diacrónica en la investigación de las ciencias sociales de la Universidad del Zulia. *Omnia*, 12 (1), 117-129. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/737/73712106.pdf>

ANUIES (2003) Informe Nacional sobre Educación Superior. IESALC; UNESCO. Recuperado de: http://www.anui.es.mx/e_proyectos/pdf/01_Informe_Nacional_sobre_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf

Arbesu, I; Gutiérrez, S & Piña, J; (2008) *Educación Superior. Representaciones sociales*. México. Ediciones Gernika.

Bachelard, G. (2000) *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México. Siglo XXI.

Bahuman, Z. (2008). *La educación en tiempos de la modernidad líquida*. Barcelona. Gedisa.

Banchs, M. (2000) Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations. Textes sur les représentations sociales*. 9, 3.1-3.15. Recuperado de: http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2000/9_3Banch.pdf

Banchs, M. (2001) Jugando con las Ideas en Torno a las representaciones Sociales desde Venezuela. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 11(30) 11-32. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70512127003>

Bereday, G. (1968) *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona. Herder.

Berger P. & Luckmann, T. (2006) *La construcción social de la realidad*. Madrid. Amorrotow.

Bertely, M. (2000) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México. Paidós.

Bourdieu, P. (2011) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México. Siglo XXI.

Bourdieu, P; Chamboredon J. & Passeron, J. (2008) *El oficio del sociólogo. presupuestos epistemológicos*. México. Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Anagrama

Bourdieu, P. (1999) *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona. Anagrama

Bourdieu, P. (2000) *Cosas Dichas*. España. Ed. Desclee de Brower.

Bourdieu, P. (2001) *Poder, derecho y clases sociales*. España. Ed. Desclee de Brower.

Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto*. Argentina. Siglo XXI

Bourdieu, P. (2012) *La Distinción*. México. Taurus.

Bourdieu, P. & Passeron J. (2009). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara. Barcelona.

Bourdieu, P. & Wuacquant, L. (2012) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina. Siglo XXI.

Cáceres, P. (2003) Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*. 2, 53-82. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/3>

Calderón, J. (2000). *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*, México. Plaza y Valdés.

Cassirer (2003) *Antropología Filosófica*. México. Fondo de Cultura Económica.

CEPAL(2011) Crece y cambia la clase Media en América Latina: una puesta al día. *Revista CEPAL*.103. 7-26 Recuperado de: <http://www.eclac.cl/cgi->

bin/getProd.asp?xml=/revista/noticias/articuloCEPAL/7/43077/P43077.xml&xsl=/revista/tpl/p39f.xsl&base=/revista/tpl/top-bottom.xsl

Cerón, A. (2010) Los estudiantes de la Carrera de sociología de la FES Aragón: entre posición social y disposición práctica. En Hirsch, A. (Ed.) *Ética, valores y diversidad sociocultural*. México. Conacyt-UNAM-Díaz Santos

Cerón, A. (2012). Habitus y capitales: ¿Disposiciones o dispositivos sociales? Notas teórico metodológicas para la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social* 4-2, 68 - 82. Recuperado de: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/53>

Chevallier, S. & Chauviré, C. (2011) *Diccionario Bourdieu*. Buenos Aires. Claves Perfiles.

Corral, S. (2009) *La educación superior tecnológica frente al proceso de globalización: la influencia de las nuevas tecnologías de información en el Instituto Tecnológico de Puebla*, [Versión de edumed] Recuperado de: www.eumed.net/tesis/2009/scg/

Díaz, Á. (2005). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

Didriksson, A; Arteaga, C. & Campos, G. (coords.) (2004) *El futuro de la educación superior*. Colección Educación superior contemporánea. México. Plaza y Valdes-UNAM.

Durkheim, E. (2006) *Las reglas del método sociológico*. México. Colofón.

Fernández, J; Barajas, G; & Barroso, L. (2007) *Profesión, ocupación y trabajo. Eliot Freidson y la conformación del campo*. México. Ediciones Pomares.

Gajardo, M. & Jiménez E. (coords), 2009, *Lecciones y propuestas de Reforma Educativa para América Latina*. México. Educación Básica de SEP- PREAL

Gergen, K. & Gergen, M. (2011) *Reflexiones sobre la construcción social*. México. Paidós.

Giménez, G. (1997) "*La sociología de Pierre Bourdieu*". Texto original del autor. 23p.

Giménez, G. (2002) Globalización y Cultura. *Estudios Sociológicos. Colegio de México*, 20 (58) 23-46. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/598/59805802.pdf>

Gimeno, S (1989) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.

Goetz, J. & LeCompte, M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación Educativa*. España. Morata.

González de Luna, E. (2004) *Filosofía del sentido común*. México. Posgrado UNAM.

Gutiérrez, A. (2002) *Las Practicas Sociales: Una Introducción a Pierre Bourdieu*. Madrid. Tierradenadie Ediciones.
Recuperado de: <http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf>

Hernández, S; Fernández, C; Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. México. McGrawHill.

Herrera, A; Aquiles, G; Ortega & Ángeles, L. (2012) *Educación Superior en Hidalgo. Crecimiento con calidad en la formación técnica*. México. IPN-Colegio del Estado de Hidalgo.

Hueso, A. & Cascant M. (2012) *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. [Versión en línea]. España. Universidad Politécnica de Valencia.
Recuperado de: http://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/Metodolog%C3%ADa%20y%20t%C3%A9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%C3%B3n_6060.pdf?sequence=3

Jiménez, I. (2005) *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*. México. UNAM-Plaza y Valdés.

Jiménez, M. (2012) *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. México. Juan Pablos Editor.

Latapí, P. (1998) *Un siglo de la Educación en México*. Tomo II. México. FCE.

León, E. (1999) *Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana*. México. Antropos-UNAM.

Luengo, E (2003) *Tendencias de la Educación Superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad*. Colombia. IESAACC.

Mardones, J. & Ursua, N. (2005) *La filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México. Ed. Coyoacán.

Martínez, M. (2008) *Epistemología y Metodología cualitativa en las Ciencias Sociales*. México. Trillas.

Materán, A. (2008) Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13 (2), 243-248. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=36021230010

Miranda, F (s/f) Estados del conocimiento. (Texto inédito).

Mireles, O. (coord.) (2012) *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior*. México. IISUE-UNAM.

Mora & Araujo, M (2010), Vulnerabilidad de las clases medias en América Latina. Competitividad individual y posición social. En Bárcena, A. & Serra, N (Ed) *Clases medias y desarrollo en América Latina*. [Versión de CEPAL] Chile. CEPAL . Recuperado de: <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1413/S2010540.pdf?sequence=1>

Morín, E; (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del Futuro*. Francia. UNESCO.

Moscovici, S. (1985) *Psicología social, II. pensamiento y vida social. psicología social y problemas sociales*. España. Paidós.

Munné, Frederic (2008) *La psicología social como ciencia teórica*. [Versión en línea]. Recuperado de: <http://wb.ucc.edu.co/psicologiasocial/files/2012/08/libro-munne-la-psic-soc-como-ciencia-teorica.pdf>

Navarro, M. & Navarrete, Z. (coord.) (2013) *Comparar en Educación. diversidad de intereses, diversidad de enfoques*. México. El Colegio de Tamaulipas.

Osorio, R. (2008) La educación superior en México desde la mirada de la revista Perfiles Educativos. *Perfiles educativos* 30 (122) México. Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000400006#c11

Piña, O. (1998) *La interpretación de la vida escolar. tradiciones y prácticas académicas*. México. UNAM-Plaza y Valdes.

Piña, O. (coord.) (2003) *Representaciones , imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*. México. UNAM-Plaza y Valdes.

Piña, O. (coord.) (2004) *La subjetividad de los actores de la educación*. México. CESU-UNAM.

Piña, O. (coord.) (2007) *Prácticas y representaciones en educación superior*. México. UNAM-Plaza y Valdes

Piña, O. & Cuevas (2004) La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*. 25 (106) 102-124. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210605>

Piña, O.; Furlán, A. & Sañudo, L. (coords) (2003). *Volumen 2: Acciones, Actores y Prácticas Educativa*. Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002. México. COMIE

Porter, L. (2003) *La universidad de papel. Ensayos sobre la educación superior en México*. México. CEIICH-UNAM.

PROMEP (2006). Programa de mejoramiento del profesorado, México: SEP. <http://promep.sep.gob.mx/infgene/PROMEP analisis1.pdf>

Ritzer, G. (1993) *Teoría sociológica contemporánea*. México. Mc Graw Hill.

Salas, H. (2011) Investigación cuantitativa (monismo metodológico) y cualitativa (dualismo metodológico): el estatus epistémico de los resultados de la investigación en las disciplinas sociales. *Cinta Moebio*. 40, 1:21. Recuperado de: www.moebio.uchile.cl/40/salas.html

Sartori, G. & Morlino L. (1999). *La comparación en las ciencias sociales*. Madrid. Alianza Editorial.

Saucedo, C.; Guzmán, C.; Sandoval, E. & Galaz, F. (coords) (2013) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa, Tendencias, aportes y*

debates 2002-2011. Colección Estados del Conocimiento. México. ANUIES-COMIE.

Schütz, A. (1974) *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrotow.

Secretaría de Trabajo y Previsión Social. Reporte Anual 2012-2013. Recuperado de:
http://www.observatoriolaboral.gob.mx/work/models/ola/Resource/253/2/images/Panorama_ejecutivo_2013.pdf

Sousa, A. (1996) El constructivismo estructuralista: La teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 75 (145-172). Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=761432>

Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea. Madrid.

Tenti, E. & Steinberg, C. (2011) *Los docentes mexicanos. datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México. Siglo XXI.

Tenti, E. (2005) *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Argentina. Siglo XXI.

Tenti, E. (2010) *El oficio docente. vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México. Siglo XXI.

Timasheff, N. (2006) *La teoría sociológica*. México. Fondo de Cultura Económica.

Trójar, J (2006) *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid. La Muralla.

Tuirán R. (2012) La educación superior en México: avances, rezagos y retos. [Versión en línea]. México. SEP. Recuperado de: http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/la_educacion_superior_en_mexico_avances_rezagos_y_

UNESCO (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial*. [Versión en línea] Ediciones UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

UNESCO (2006) Comité Mixto IT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de Recomendaciones relativas al personal docente. [Versión en línea] París.

UNESCO. Recuperado de:
http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@relconf/documents/meeting_document/wcms_141089.pdf

UNESCO(2009) Tras la pista de una revolución académica: informe sobre tendencias actuales para la Conferencia Mundial sobre la educación Superior. Versión en línea] París. UNESCO. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168s.pdf>

Valdez, M. (2000). *Las redes semánticas naturales*. México. Universidad Autónoma del Estado de México.

Vezub, L. (2005) Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? *Didac*. 46, 4-9. Recuperado de: <http://www.uia.mx/web/files/didac/46.pdf>

Watzlawick, P. y Krieg P. (coord.) (1994) *El ojo del observador, contribuciones al constructivismo*. España. Gedisa.

Yuren, T. (2004). El estado del conocimiento. Su estatuto y sus efectos epistémicos y sociales. *SYMPOSIUM : Le rôle des travaux de synthèse dans le développement de la recherche en Education*.

Zabalza, M. (2007) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid. Narcea.

Zemelman, H. (2000) *Conocimiento y sujetos sociales*. México. El colegio de México.

A decorative vertical bar on the left side of the page, consisting of a thick grey bar and a thin grey line to its right.

ANEXOS

Entrevista a Coordinadores



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



La representación social del trabajo docente. Un estudio en la LCE de la UAEH

ENTREVISTA DIRIGIDA A COORDINADOR ACADÉMICO

La presente entrevista pretende obtener información confiable y pertinente respecto a las condiciones administrativas y académicas que llevan a cabo los docentes de la LCE.

Fecha: _____

Duración: _____

COORDINADOR: _____

1. ¿Cuáles son las modalidades de contratación de los docentes que existen actualmente?
2. ¿Cuántos docentes se encuentran activos y de qué manera se distribuyen por modalidad?
3. ¿Cómo se asigna la carga horaria de las asignaturas (criterios)?
4. ¿Cuál es la distribución actual de materias y sus docentes a cargo?
5. ¿Docentes con mayor y menor antigüedad?
6. ¿Cuál es la formación y grado de estudios de los docentes?
7. ¿Existe diferencia entre el no. de docentes activos en el periodo enero junio y julio-diciembre?
8. ¿Cómo se organizan las academias?
9. ¿Cuáles son los procesos administrativos para la contratación de los docentes?.
Criterios a considerar a demás del examen de oposición
10. ¿Políticas externas de acceso y permanencia de los docentes?
11. ¿Políticas internas de acceso y permanencia de los docentes?
12. ¿De qué manera opera el Reglamento/Normatividad/ Sanciones con los docentes?
13. ¿Cuál es el impacto del papel de los cursos de actualización docente?
14. ¿Cómo percibe el modelo educativo de la UAEH como premisa institucionalizada
15. ¿Cuál es el impacto de la evaluación docente en la práctica educativa?



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



La representación social del trabajo docente. Un estudio en la LCE de la UAEH

ENTREVISTA DIRIGIDA EX COORDINADOR ACADÉMICO

La presente entrevista pretende obtener información confiable y pertinente respecto a las condiciones administrativas y académicas que llevan a cabo los docentes de la LCE.

Fecha: _____

Duración: _____

COORDINADOR: _____

1. **¿Cuál fue el periodo en el que estuvo a cargo como Coordinador Académico de la LCE?**
2. **¿Cuáles eran las modalidades de contratación de los docentes?**
3. **¿En un porcentaje estimado, cómo se distribuían los docentes por modalidad de contratación?**
4. **Aproximadamente cuántos docentes se encontraban activos por semestre; existía una diferencia en cada periodo (enero-junio; julio-diciembre)?**
5. **¿Y respecto a los turnos?**
6. **¿Políticas de permanencia de los docentes?**
7. **¿Cómo percibe el modelo educativo de la UAEH como premisa institucionalizada en las prácticas docente?**

ANEXO 2.

Entrevista a Jefes de área



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



La representación social del trabajo docente.

Un estudio de las prácticas sociales de los profesores de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH

ENTREVISTA DIRIGIDA A JEFE DEL ARACED

La presente entrevista pretende obtener información confiable y pertinente respecto a las condiciones administrativas y académicas que influyen en las estructuras sociales externas al trabajo de los docentes de la LCE

Fecha: _____

Duración: _____

JEFE DEL ARACED: _____

I. Adscripción UAEH

1. ¿Cuál es el tipo de adscripción actual a la UAEH?
2. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la UAEH?
3. ¿Cuáles han sido los cargos que ha ocupado en la UAEH?
4. ¿Cómo es que se incorpora a la UAEH?
5. ¿Ha realizado estudios en la UAEH?

II. Jefe del ARACED

1. ¿Cómo es que lo designan Jefe del ARACED?
2. ¿Cuáles son las funciones que le encomiendan realizar como Jefe del ARACED?

a. Relaciones internas ICSHu

1. ¿Cómo era su relación con la dirección del ICSHu?
2. ¿Con los coordinadores de los programas del ARACED?
3. ¿Particularmente con el coordinador de la LCE?
4. ¿Y con los docentes de la LCE?

b. Relaciones externas ICSHu

1. De manera externa ¿Cómo eran sus relaciones, con el sindicato, la rectoría u otras instancias?

c. Directrices o premisas Programa educativo de LCE

1. ¿Cuáles eran aquellas directrices que contemplaban el desarrollo académico de la LCE?
2. ¿y respecto a los docentes, aquellas que contemplaban a la condición laboral?
3. ¿De qué manera percibe la diferencia entre los PPA y los PTC de la LCE?

ANEXO 3.

Encuesta Docentes IES



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



La representación social del trabajo docente. Un estudio en la LCE de la UAEH

ENCUESTA DIRIGIDA A DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR AJENOS A LA UAEH

La presente encuesta pretende obtener información confiable y pertinente respecto a las condiciones laborales (particularmente económicas) de los docentes en Instituciones de Educación Superior alternas a la UAEH

1. Nombre de la Institución de Educación Superior en donde labora:

2. Modalidad:

- a. Semestral
- b. Cuatrimestral
- c. Ejecutivo
- d. Otro: _____

3. Tipo de contratación:

- a. Tiempo completo
- b. Medio completo
- c. Trabajo por horas
- d. Otro: _____

4. Pago por hora-clase: \$____.____

5. Retenciones (tipo y monto):

6. Pagos extra (exámenes extraordinarios, asesorías, etc).

Especificar monto en cada caso:

7. Prestaciones y/o beneficios laborales:

8. Tipo de pago (puede seleccionar más de una opción)
- a. Quincenal ()
 - b. Semanal ()
 - c. Mensual ()
 - d. Por periodo específico: _____
 - e. Otro: _____

9. Medio de pago
- a. Depósito bancario ()
 - b. Cheque ()
 - c. Efectivo ()
 - d. Otro: _____

10. Enliste las actividades que involucra su trabajo como docente en la institución:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

11. En términos generales, cuál es aproximadamente el porcentaje de satisfacción laboral en esa institución:

Muchas gracias por su valiosa información

ANEXO 4.
Cuestionarios Docentes LCE



La representación social del trabajo docente.
Un estudio de las prácticas sociales con los profesores de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH

CUESTIONARIO DIRIGIDO A DOCENTES LCE

El presente cuestionario tiene como finalidad obtener información relevante acerca de las condiciones personales y sociales que se enmarcan en el trabajo como docente que realiza en esta institución, por lo que se le pide tenga a bien contestar cada una de las preguntas con base en su experiencia, trayectoria y opinión personal.

La información obtenida será usada exclusiva y responsablemente para el trabajo de investigación y a partir de normas éticas por parte del investigador.

Sus respuestas son muy importantes, por lo que se le pide contestar todas sin omitir alguna.

| I. Datos generales | | | |
|---|----------------------------|--|-----------------------------|
| 1. Sexo: | Masculino () Femenino () | 2. Lugar de nacimiento: | |
| 3. Edad: | De 25 a 30 años | 4. Estado civil: | Soltero (a) |
| | De 31 a 35 años | | Casado (a)/primeras nupcias |
| | De 36 a 40 años | | Casado (a)/segundas nupcias |
| | De 41 a 45 años | | Unión libre |
| | De 46 a 50 años | | Divorciado (a) |
| | De 51 a 55 años | | Separado (a) |
| | De 56 a 60 años | | Viudo (a) |
| 61 años o más | | | |
| 5. Lugar donde radica actualmente: <i>(Especificar municipio y colonia):</i> | | 6. ¿Cuántos cambios de residencia ha tenido antes del lugar donde actualmente radica? | |
| 5.1 ¿Desde hace cuánto tiempo? | | Ninguno | |
| | | Entre 1 y 2 | |
| | | Entre 3 y 4 | |
| | | Más de 5 | |

| II. Datos familiares | | | |
|--|-----------------------------|--------------|--------------|
| | | <i>Padre</i> | <i>Madre</i> |
| 1. ¿Cuál fue el máximo nivel de estudios que tuvo cada uno de sus padres? | Sin instrucción | | |
| | Primaria incompleta | | |
| | Primaria completa | | |
| | Secundaria incompleta | | |
| | Secundaria completa | | |
| | Bachillerato incompleto | | |
| | Bachillerato completo | | |
| | Licenciatura trunca | | |
| | Licenciatura completa | | |
| | Posgrado | | |
| | Otro. <i>(Especifique):</i> | | |

| | |
|--|--|
| 2. En su familia, ¿existe alguien que se dedique o se haya dedicado a la docencia? Si (Especifique quién) No | 3. ¿Es usted jefe de hogar? Si (Pase a la pregunta 6) No |
| 4. ¿Qué relación de parentesco tiene con el jefe de hogar? | Cónyuge/pareja Hijo(a) Otro familiar No familiar |
| 5. ¿Cuál es el nivel de estudios que tiene el jefe del hogar? Sin instrucción Primaria incompleta Continua... | |
| Primaria completa Secundaria incompleta Secundaria completa Bachillerato incompleto Bachillerato completo Licenciatura trunca Licenciatura completa Posgrado Otro (Especifique): | 6. Personas que viven en su hogar, incluyéndose usted: Vive solo (Pase a la pregunta 7) Número de personas con quien vive: 6.1 ¿Cómo esta compuesto su hogar? Cónyuge/pareja Hijos propios Hijos de pareja Padre Madre Hermanos(as) Otros (Especifique): |
| 7. En el caso de tener hijos en edad escolar ¿a qué tipo de establecimientos asiste o ha asistido? Públicos Privados Ambos No tiene hijos | 8. Número de personas que dependen económicamente de usted Ninguno De 1 a 3 De 4 a 6 Más de 6 |

| III. Escolaridad | | | |
|---|--------------|----------------|----------------|
| 1. ¿En qué tipo de instituciones cursó su educación básica y media superior? | | | |
| | <i>Lugar</i> | <i>Pública</i> | <i>Privada</i> |
| Preescolar | | | |
| Primaria | | | |
| Secundaria | | | |
| Bachillerato | | | |
| 2. Respecto a sus estudios de Licenciatura... | | | |
| Nombre de la Licenciatura: | | | |
| Nombre y lugar de la Institución: | | | |
| Año y modalidad de titulación: | | | |

| 3. Estudios de posgrado | | | | | | | | |
|---|------------------|--------------------------------|---|--|---|--------------------|--------------------|-----------------|
| | <i>Nombre</i> | <i>Institución donde cursó</i> | <i>Año</i> | <i>Nombre del trabajo de investigación</i> | <i>Cursando, trunco, créditos cubiertos, o titulado</i> | | | |
| Especialidad | | | | | | | | |
| Maestría | | | | | | | | |
| Doctorado | | | | | | | | |
| Posdoctorado | | | | | | | | |
| 4. Cursos relacionados a su área de profesión <i>(Si ha cursado más de uno, favor de colocar los más significativos)</i> | | | | | | | | |
| | <i>Nombre(s)</i> | | <i>Institución(es) donde cursó</i> | | | | | |
| Diplomado(s) | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| Taller(es) | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| Curso(s) | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| 5. Cursos relacionados a la docencia <i>(Si ha cursado más de uno, favor de colocar los más significativos)</i> | | | | | | | | |
| | <i>Nombre(s)</i> | | <i>Institución(es) donde cursó</i> | | | | | |
| Diplomado(s) | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| Taller(es) | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| Curso(s) | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| 6. ¿Cuenta con algún tipo de certificación? | | | | | | | | |
| | | | <i>Si (Especifique)</i> | | | | | |
| | | | No | | | | | |
| 7. Aproximadamente, ¿a cuántos congresos ha asistido en los últimos tres años? | | | 8. Señale la producción académica que ha tenido en los últimos tres años | | | | | |
| | | | | <i>Ninguno en este periodo</i> | <i>Entre 1 y 2</i> | <i>Entre 3 y 4</i> | <i>Entre 5 y 6</i> | <i>Más de 7</i> |
| Ninguno | | | Artículos | | | | | |
| De 1 a 3 | | | Libros | | | | | |
| De 4 a 7 | | | Capítulos de libros | | | | | |
| Más de 8 | | | Ponencias | | | | | |
| | | | Otros <i>(Especifique)</i> | | | | | |
| 9. ¿Cuáles son sus aspiraciones profesionales-escolares para el corto y mediano plazo? | | | | | | | | |
| Realizar estudios de posgrado | | | | | | | | |
| Realizar cursos relacionados con la docencia | | | | | | | | |
| Realizar cursos relacionados con el área de formación profesional | | | | | | | | |
| Realizar estudios diferentes al área de la formación profesional y a la docencia | | | | | | | | |
| Otro. <i>(Especifique)</i> | | | | | | | | |

| IV. Datos socioeconómicos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|------------------------------|-----------------|-----------------|------------------------------------|------------------------------|----------------------|-----------------|--|-------------|---|--|---------------------|--|--|--|---|--|---------------|--|----------------|--|----------------|--|---------------------------|--|-------------------------------|--|--------------|----------------------|--|------|--|--|---------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|----------------------|--|--|--|--|------------------------|--|--|--|--|-----------------------------|--|--|--|--|-----------------------------------|--|--|--|--|-------------------------------|--|--|--|--|
| 1. ¿A qué clase social considera usted que pertenece? <table border="1"> <tr><td>Alta</td><td></td></tr> <tr><td>Media alta</td><td></td></tr> <tr><td>Media baja</td><td></td></tr> <tr><td>Baja</td><td></td></tr> </table> | | Alta | | Media alta | | Media baja | | Baja | | 2. ¿Cómo cree que es su situación económica actual, respecto de la de sus padres cuando era niño? <table border="1"> <tr><td>Mejor</td><td></td></tr> <tr><td>Igual</td><td></td></tr> <tr><td>Peor</td><td></td></tr> </table> | | Mejor | | Igual | | Peor | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Alta | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Media alta | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Media baja | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Baja | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mejor | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Igual | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Peor | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. ¿Cómo cree que será su situación económica en los próximos 5 años? <table border="1"> <tr><td>Mejor</td><td></td></tr> <tr><td>Igual</td><td></td></tr> <tr><td>Peor</td><td></td></tr> </table> | | Mejor | | Igual | | Peor | | 4. ¿Usted es el/la principal proveedor de ingresos a su hogar? <table border="1"> <tr><td>Si</td><td></td></tr> <tr><td>No</td><td></td></tr> </table> | | Si | | No | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mejor | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Igual | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Peor | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Si | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| No | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. ¿Cuál es aproximadamente el ingreso mensual total de su hogar? <table border="1"> <tr><td>Menos de 5, 000</td><td></td></tr> <tr><td>De 5,000 a 10,000</td><td></td></tr> <tr><td>De 11,000 a 15,000</td><td></td></tr> <tr><td>De 16,000 a 20,000</td><td></td></tr> <tr><td>De 21,000 a 30,000</td><td></td></tr> <tr><td>De 31, 000 a 40,000</td><td></td></tr> <tr><td>Más de 40, 000</td><td></td></tr> </table> | | Menos de 5, 000 | | De 5,000 a 10,000 | | De 11,000 a 15,000 | | De 16,000 a 20,000 | | De 21,000 a 30,000 | | De 31, 000 a 40,000 | | Más de 40, 000 | | 6. ¿Qué porcentaje del total de ingresos de su hogar es lo que usted aporta con su salario? <table border="1"> <tr><td>Menos del 30%</td><td></td></tr> <tr><td>Del 31% al 50%</td><td></td></tr> <tr><td>Del 51% al 70%</td><td></td></tr> <tr><td>Del 71% al 90%</td><td></td></tr> <tr><td>El 100%</td><td></td></tr> </table> | | Menos del 30% | | Del 31% al 50% | | Del 51% al 70% | | Del 71% al 90% | | El 100% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Menos de 5, 000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| De 5,000 a 10,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| De 11,000 a 15,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| De 16,000 a 20,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| De 21,000 a 30,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| De 31, 000 a 40,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Más de 40, 000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Menos del 30% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Del 31% al 50% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Del 51% al 70% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Del 71% al 90% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| El 100% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. Señale una distribución aproximada del porcentaje de gastos que destina al año de lo siguiente: <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th><i>Porcentaje aproximado</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Alimentación</td><td></td></tr> <tr><td>Vestimenta</td><td></td></tr> <tr><td>Transporte</td><td></td></tr> <tr><td>Salud</td><td></td></tr> <tr><td>Cuidado personal</td><td></td></tr> <tr><td>Pago de servicios (luz, agua, gas, teléfono, cable, internet, etc.)</td><td></td></tr> <tr><td>Papelería</td><td></td></tr> <tr><td>Libros</td><td></td></tr> <tr><td>Tecnología</td><td></td></tr> <tr><td>Actividades de recreación</td><td></td></tr> <tr><td>Mantenimiento del hogar/renta</td><td></td></tr> <tr><td>Otros gastos</td><td></td></tr> <tr><td></td><td>100%</td></tr> </tbody> </table> | | | | | <i>Porcentaje aproximado</i> | Alimentación | | Vestimenta | | Transporte | | Salud | | Cuidado personal | | Pago de servicios (luz, agua, gas, teléfono, cable, internet, etc.) | | Papelería | | Libros | | Tecnología | | Actividades de recreación | | Mantenimiento del hogar/renta | | Otros gastos | | | 100% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | <i>Porcentaje aproximado</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Alimentación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vestimenta | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Transporte | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Salud | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cuidado personal | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pago de servicios (luz, agua, gas, teléfono, cable, internet, etc.) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Papelería | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Libros | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tecnología | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Actividades de recreación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mantenimiento del hogar/renta | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Otros gastos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 100% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8. Marque los bienes y servicios con los que cuenta <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th><i>Ninguno</i></th> <th><i>1</i></th> <th><i>de 2 a 3</i></th> <th><i>más de 3</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Casa propia</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Otros inmuebles (terrenos, fincas, etc.)</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Automóvil. <i>Especifique marca y año:</i></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Computadora de escritorio</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Computadora portátil</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Teléfono fijo</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Teléfono móvil. <i>Especifique marca y modelo:</i></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Servicio de internet</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Servicio de TV de pago</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Tarjeta de crédito bancaria</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Tarjetas de crédito departamental</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Inscripción a clubes privados</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> | | | | | <i>Ninguno</i> | <i>1</i> | <i>de 2 a 3</i> | <i>más de 3</i> | Casa propia | | | | | Otros inmuebles (terrenos, fincas, etc.) | | | | | Automóvil. <i>Especifique marca y año:</i> | | | | | Computadora de escritorio | | | | | Computadora portátil | | | | | Teléfono fijo | | | | | Teléfono móvil. <i>Especifique marca y modelo:</i> | | | | | Servicio de internet | | | | | Servicio de TV de pago | | | | | Tarjeta de crédito bancaria | | | | | Tarjetas de crédito departamental | | | | | Inscripción a clubes privados | | | | |
| | <i>Ninguno</i> | <i>1</i> | <i>de 2 a 3</i> | <i>más de 3</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Casa propia | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Otros inmuebles (terrenos, fincas, etc.) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Automóvil. <i>Especifique marca y año:</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Computadora de escritorio | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Computadora portátil | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Teléfono fijo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Teléfono móvil. <i>Especifique marca y modelo:</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Servicio de internet | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Servicio de TV de pago | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tarjeta de crédito bancaria | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tarjetas de crédito departamental | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Inscripción a clubes privados | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9. Generalmente, ¿a dónde sale a vacacionar? <table border="1"> <tr><td>Dentro del país y en el extranjero</td><td></td></tr> <tr><td>Sólo dentro del país</td><td></td></tr> </table> | | | | Dentro del país y en el extranjero | | Sólo dentro del país | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Dentro del país y en el extranjero | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sólo dentro del país | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| Sólo en el extranjero | | |
|---|-----------|----------|
| 10. En los últimos tres años, ¿ha salido al extranjero por motivos de salud, trabajo, vacaciones, etc. y a qué países? | | |
| Número de ocasiones | Motivo(s) | País(es) |
| Ninguna vez | | |
| Entre 1 y 2 veces | | |
| Entre 3 y 4 veces | | |
| Más de 5 veces | | |

| V. Consumos culturales y uso del tiempo libre | | |
|--|--|--|
| 1. Aproximadamente ¿cuántos libros tiene en casa? Menos de 15 De 16 a 30 De 31 a 60 De 61 a 90 De 91 a 150 De 151 a 200 Más de 200 | | 2. De los libros que tiene en casa, ¿los que predominan, de qué tipo son? (Puede marcar más de una opción) Literatura De su profesión De referencia o de consulta Científicos Otros. (Especifique) |
| 3. ¿Qué tipo de género de lectura optaría, en caso de adquirir un libro para leer en su tiempo libre? (Puede marcar más de una opción) Ensayos Literatura Periodismo Autoayuda Biografías Poesía Científicos Otros. (Especifique) | | 4. Escriba el título de su(s) libro(s) favorito(s): |
| 5. ¿Sabe tocar algún instrumento musical? Si (Especifique) No | | 6. ¿Cuenta con algún instrumento musical? Si (Especifique) No |
| 7. ¿Cuál es el género musical que prefiere? (Puede marcar más de una opción) Rock inglés Rock español Jazz Pop Folclore Trova Música clásica Música latina Música nacional Otros (Especifique) | | 8. ¿Cuál es el género de películas que prefiere? (Puede marcar más de una opción) Ciencia ficción Acción Comedia Documentales Históricas Suspenso Terror Romance Drama Cine de arte Musicales Otros (Especifique) |
| 9. Escriba el nombre(s) de su(s) película(s) favorita(s): | | |

| | | | | |
|---|----------------|---|---------------------|--------------|
| 10. Si tuviera que elegir un programa de TV ¿por cuál de estos géneros optaría? (Puede marcar más de una opción) | | | | |
| Informativos y noticieros | | | | |
| Humorísticos | | | | |
| Programas diarios o semanales de ficción | | | | |
| Documentales | | | | |
| Deportes | | | | |
| Otros(Especifique) | | | | |
| 11. Si tuviera que elegir un programa de la radio ¿por cuál de estos géneros optaría? (Puede marcar más de una opción) | | 12. ¿Cuál es el principal medio que utiliza para conocer las noticias? (especifique el nombre) | | |
| Emisoras de variedades | | Periódico | | |
| Informativos | | Revistas | | |
| Culturales | | Radio | | |
| Musicales | | Internet | | |
| Otros (Especifique) | | Otros (Especifique) | | |
| 13. Señale sus principales actividades de recreación | | | | |
| | <i>Siempre</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>En ocasiones</i> | <i>Nunca</i> |
| Teatro | | | | |
| Museo | | | | |
| Cine | | | | |
| Conciertos | | | | |
| Clubes | | | | |
| Festivales culturales | | | | |
| Renta o compra películas | | | | |
| Café | | | | |
| Bar | | | | |
| Antro | | | | |
| Reuniones con amigos(as) | | | | |
| Reuniones familiares | | | | |
| 14. Indique con qué frecuencia realiza las siguientes actividades: | | | | |
| | <i>Siempre</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>En ocasiones</i> | <i>Nunca</i> |
| Mira TV | | | | |
| Escucha la Radio | | | | |
| Usa el correo electrónico | | | | |
| Usa redes sociales | | | | |
| Navega por internet | | | | |
| Escucha música | | | | |
| Lee el periódico | | | | |
| Lee revistas | | | | |
| Practica algún deporte | | | | |
| 15. Participa en alguna asociación o grupo como: (Puede marcar más de una opción) | | | | |
| Asociación civil | | | | |
| Club deportivo | | | | |
| Sociedad vecinal | | | | |
| Centro cultural | | | | |
| Partido político | | | | |
| Asociación altruista | | | | |
| Asociación religiosa | | | | |
| Otro. (Especifique) | | | | |

| | |
|---|----------------------------------|
| VI. Empleo | |
| 1. ¿Cuáles eran sus aspiraciones laborales al momento de | Luego de su graduación... |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|------------------------------|---|---|-------------------------|--|-------------------|--|---|--|--|--|-------------------------------|--|---|--|-----------------------------|--|---|--|------------------------------|--|--------------------------|--|-----------------------------|--|
| graduarse de la licenciatura? | | 2. ¿Cuánto tiempo transcurrió para obtener su primer empleo? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 3. ¿Cuál fue su primer empleo? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. De acuerdo a su experiencia personal, mencione los empleos que le han sido más significativos a lo largo de su trayectoria. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Puesto o cargo</i> | <i>Actividad desempeñada</i> | <i>Periodo aproximado</i> | <i>Nivel de satisfacción (bueno, regular, malo)</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. ¿Cuál fue la vía de acceso a la UAEH? | | 6. Tomando como punto de referencia el empleo como docente en la UAEH, su empleo anterior era: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Mejor _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Igual _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Peor _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Responda lo siguiente tomando en cuenta su empleo en la UAEH | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. Nombramiento (<i>Marque las necesarias</i>) | | 8. Tipo de contratación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <table border="1"> <tr><td>Jefe de área</td><td> </td></tr> <tr><td>Coordinador</td><td> </td></tr> <tr><td>Administrativo</td><td> </td></tr> <tr><td>Profesor de tiempo completo del ARACED. Especificar su condición (titular; asociado; a,b,c)</td><td> </td></tr> <tr><td>Profesor de tiempo completo de otras áreas académicas ajenas al área de educación Especificar su condición (titular; asociado; a,b,c)</td><td> </td></tr> <tr><td>Profesor por horas del ARACED</td><td> </td></tr> <tr><td>Profesor por horas de otras áreas académicas ajenas al área de educación</td><td> </td></tr> <tr><td>Otro (<i>Especifique</i>)</td><td> </td></tr> </table> | | Jefe de área | | Coordinador | | Administrativo | | Profesor de tiempo completo del ARACED. Especificar su condición (titular; asociado; a,b,c) | | Profesor de tiempo completo de otras áreas académicas ajenas al área de educación Especificar su condición (titular; asociado; a,b,c) | | Profesor por horas del ARACED | | Profesor por horas de otras áreas académicas ajenas al área de educación | | Otro (<i>Especifique</i>) | | <table border="1"> <tr><td>Por tiempo determinado</td><td> </td></tr> <tr><td>Por tiempo indeterminado</td><td> </td></tr> <tr><td>Otro (<i>Especifique</i>)</td><td> </td></tr> </table> | | Por tiempo determinado | | Por tiempo indeterminado | | Otro (<i>Especifique</i>) | |
| Jefe de área | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Coordinador | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Administrativo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Profesor de tiempo completo del ARACED. Especificar su condición (titular; asociado; a,b,c) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Profesor de tiempo completo de otras áreas académicas ajenas al área de educación Especificar su condición (titular; asociado; a,b,c) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Profesor por horas del ARACED | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Profesor por horas de otras áreas académicas ajenas al área de educación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Otro (<i>Especifique</i>) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Por tiempo determinado | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Por tiempo indeterminado | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Otro (<i>Especifique</i>) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9. Antigüedad en la UAEH | | 10. Antigüedad como docente de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. (<i>En adelante LCE</i>) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <table border="1"> <tr><td>Menos de 2 años</td><td> </td></tr> <tr><td>De 2 a 5 años</td><td> </td></tr> <tr><td>De 6 a 10 años</td><td> </td></tr> <tr><td>De 11 a 15 años</td><td> </td></tr> <tr><td>De 16 a 20 años</td><td> </td></tr> <tr><td>Más de 20 años</td><td> </td></tr> </table> | | Menos de 2 años | | De 2 a 5 años | | De 6 a 10 años | | De 11 a 15 años | | De 16 a 20 años | | Más de 20 años | | <table border="1"> <tr><td>Menos de 1 año</td><td> </td></tr> <tr><td>De 2 a 4 años</td><td> </td></tr> <tr><td>De 5 a 7 años</td><td> </td></tr> <tr><td>De 8 a 10 años</td><td> </td></tr> <tr><td>De 11 a 13 años</td><td> </td></tr> </table> | | Menos de 1 año | | De 2 a 4 años | | De 5 a 7 años | | De 8 a 10 años | | De 11 a 13 años | |
| Menos de 2 años | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| De 2 a 5 años | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| De 6 a 10 años | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| De 11 a 15 años | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| De 16 a 20 años | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Más de 20 años | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Menos de 1 año | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| De 2 a 4 años | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| De 5 a 7 años | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| De 8 a 10 años | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| De 11 a 13 años | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11. Medio de ingreso a la LCE (<i>Puede marcar más de una opción</i>) | | 12. ¿Cuenta con algún beneficio o estímulo económico interno o externo? (<i>Puede marcar más de una opción</i>) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <table border="1"> <tr><td>Examen de oposición</td><td> </td></tr> <tr><td>Ya trabajaba en la UAEH</td><td> </td></tr> <tr><td>Por recomendación</td><td> </td></tr> <tr><td>Otro. (<i>especifique</i>)</td><td> </td></tr> </table> | | Examen de oposición | | Ya trabajaba en la UAEH | | Por recomendación | | Otro. (<i>especifique</i>) | | <table border="1"> <tr><td>PROMEPE</td><td> </td></tr> <tr><td>SNI. (<i>especificar nivel</i>)</td><td> </td></tr> <tr><td>Estímulo Académico UAEH</td><td> </td></tr> <tr><td>Compensación UAEH</td><td> </td></tr> <tr><td>Otro. (<i>especifique</i>)</td><td> </td></tr> </table> | | PROMEPE | | SNI. (<i>especificar nivel</i>) | | Estímulo Académico UAEH | | Compensación UAEH | | Otro. (<i>especifique</i>) | | | | | |
| Examen de oposición | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ya trabajaba en la UAEH | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Por recomendación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Otro. (<i>especifique</i>) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| PROMEPE | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SNI. (<i>especificar nivel</i>) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Estímulo Académico UAEH | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Compensación UAEH | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Otro. (<i>especifique</i>) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| 13. ¿Se encuentra adscrito al Sindicato Único de Trabajadores y Empleados de la UAEH? <table border="1" style="width: 100%; margin-top: 10px;"> <tr><td style="width: 50%; text-align: center;">Si</td><td style="width: 50%;"></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">No</td><td></td></tr> </table> | Si | | No | | 14. ¿Se encuentra adscrito al Sindicato de Personal Académico de la UAEH? <table border="1" style="width: 100%; margin-top: 10px;"> <tr><td style="width: 50%; text-align: center;">Si</td><td style="width: 50%;"></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">No</td><td></td></tr> </table> | Si | | No | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|------------------------------|------------------------------------|------------------------------|--------------------------------------|---|--|--------------------|--|----------|---|---|---|--|---------------------------------|----------|--|---|--|--|---------------------------------------|--|----------------------------|--------------------|--|--|---|--|--|----------------------|--|--|---|--|--|--|--|--|---|--|--|
| Si | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| No | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Si | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| No | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15. ¿Pertenece a algún cuerpo académico, equipo de investigadores, asociación, organización y o fundación relacionada con el trabajo académico ya sea interno o externo a la UAEH? <table border="1" style="width: 100%; margin-top: 5px;"> <tr><td style="width: 50%;">Si. Interno (<i>especifique</i>)</td><td style="width: 50%;"></td></tr> <tr><td>Si. Externo (<i>especifique</i>)</td><td></td></tr> <tr><td>No</td><td></td></tr> </table> | | Si. Interno (<i>especifique</i>) | | Si. Externo (<i>especifique</i>) | | No | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Si. Interno (<i>especifique</i>) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Si. Externo (<i>especifique</i>) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| No | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16. Además de su trabajo en la UAEH, ¿realiza otra(s) actividad(es) remunerada(s)? <table border="1" style="width: 100%; margin-top: 5px;"> <tr><td style="width: 50%; text-align: center;">Si</td><td style="width: 50%;"></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">No. Pase a la pregunta 19</td><td></td></tr> </table> | | Si | | No. Pase a la pregunta 19 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Si | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| No. Pase a la pregunta 19 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17. Esta(s) otra(s) actividad(es) tiene(n) que ver con: (puede marcar más de una opción) <table border="1" style="width: 100%; margin-top: 5px;"> <tr style="background-color: #e0e0e0;"><td colspan="3">Docencia</td></tr> <tr><td style="width: 70%;">En otras instituciones de educación superior</td><td style="width: 15%;">Públicas</td><td style="width: 15%;"></td></tr> <tr><td></td><td>Privadas</td><td></td></tr> <tr><td>En otras instituciones de otros niveles educativos. (<i>Especifique el nivel o niveles educativos</i>):</td><td>Públicas</td><td></td></tr> <tr><td></td><td>Privadas</td><td></td></tr> <tr style="background-color: #e0e0e0;"><td colspan="3">Como administrativo en otras instituciones</td></tr> <tr><td colspan="3">Tipo de institución:</td></tr> <tr><td colspan="3">Cargo desempeñado:</td></tr> <tr style="background-color: #e0e0e0;"><td colspan="3">Con su área de formación profesional</td></tr> <tr><td colspan="3">Tipo de institución:</td></tr> <tr><td colspan="3">Cargo desempeñado:</td></tr> <tr style="background-color: #e0e0e0;"><td colspan="3">Es ajena a la docencia y a la formación profesional</td></tr> <tr><td colspan="3">Especifique el tipo de actividad(es) que realiza:</td></tr> </table> | | Docencia | | | En otras instituciones de educación superior | Públicas | | | Privadas | | En otras instituciones de otros niveles educativos. (<i>Especifique el nivel o niveles educativos</i>): | Públicas | | | Privadas | | Como administrativo en otras instituciones | | | Tipo de institución: | | | Cargo desempeñado: | | | Con su área de formación profesional | | | Tipo de institución: | | | Cargo desempeñado: | | | Es ajena a la docencia y a la formación profesional | | | Especifique el tipo de actividad(es) que realiza: | | |
| Docencia | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| En otras instituciones de educación superior | Públicas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Privadas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| En otras instituciones de otros niveles educativos. (<i>Especifique el nivel o niveles educativos</i>): | Públicas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Privadas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Como administrativo en otras instituciones | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tipo de institución: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cargo desempeñado: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Con su área de formación profesional | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tipo de institución: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cargo desempeñado: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Es ajena a la docencia y a la formación profesional | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Especifique el tipo de actividad(es) que realiza: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18. Del 100% de sus ingresos ¿cómo se distribuye su salario (señale según sea el caso), y cuál es su grado de satisfacción? <table border="1" style="width: 100%; margin-top: 5px;"> <thead> <tr> <th style="width: 40%;"></th> <th style="width: 10%;">Distribución del salario (%)</th> <th style="width: 10%;">Muy satisfecho</th> <th style="width: 10%;">Satisfecho</th> <th style="width: 10%;">Medianamente satisfecho</th> <th style="width: 10%;">Nada satisfecho</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Docencia en la UAEH</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Docencia en otras instituciones</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Administrativo en otras instituciones</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Empleos referentes a su área profesional</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Empleos ajenos a la docencia y al área profesional.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> | | | Distribución del salario (%) | Muy satisfecho | Satisfecho | Medianamente satisfecho | Nada satisfecho | Docencia en la UAEH | | | | | | Docencia en otras instituciones | | | | | | Administrativo en otras instituciones | | | | | | Empleos referentes a su área profesional | | | | | | Empleos ajenos a la docencia y al área profesional. | | | | | | | | |
| | Distribución del salario (%) | Muy satisfecho | Satisfecho | Medianamente satisfecho | Nada satisfecho | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Docencia en la UAEH | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Docencia en otras instituciones | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Administrativo en otras instituciones | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Empleos referentes a su área profesional | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Empleos ajenos a la docencia y al área profesional. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19. Actualmente, cuál es el grado de satisfacción respecto a: <table border="1" style="width: 100%; margin-top: 5px;"> <thead> <tr> <th style="width: 40%;"></th> <th style="width: 15%;">Muy satisfecho</th> <th style="width: 15%;">Satisfecho</th> <th style="width: 15%;">Medianamente satisfecho</th> <th style="width: 15%;">Nada satisfecho</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>El trabajo docente</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>La remuneración económica del trabajo docente</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Impartir clases en nivel licenciatura</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Impartir clases en la UAEH</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> | | | Muy satisfecho | Satisfecho | Medianamente satisfecho | Nada satisfecho | El trabajo docente | | | | | La remuneración económica del trabajo docente | | | | | Impartir clases en nivel licenciatura | | | | | Impartir clases en la UAEH | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Muy satisfecho | Satisfecho | Medianamente satisfecho | Nada satisfecho | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| El trabajo docente | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| La remuneración económica del trabajo docente | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Impartir clases en nivel licenciatura | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Impartir clases en la UAEH | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20. ¿Cuáles son sus aspiraciones profesionales y laborales para el corto y mediano plazo? <table border="1" style="width: 100%; margin-top: 5px;"> <tr><td style="width: 80%;">Seguir realizando la misma función</td><td style="width: 20%;"></td></tr> <tr><td>Ocupar cargos de dirección y gestión</td><td></td></tr> <tr><td>Lo mismo que hace ahora pero en otra institución</td><td></td></tr> <tr><td>Realizar otra actividad profesional en el ámbito educativo</td><td></td></tr> <tr><td>Realizar otra actividad profesional ajena la ámbito educativo</td><td></td></tr> </table> | | Seguir realizando la misma función | | Ocupar cargos de dirección y gestión | | Lo mismo que hace ahora pero en otra institución | | Realizar otra actividad profesional en el ámbito educativo | | Realizar otra actividad profesional ajena la ámbito educativo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Seguir realizando la misma función | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ocupar cargos de dirección y gestión | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lo mismo que hace ahora pero en otra institución | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Realizar otra actividad profesional en el ámbito educativo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Realizar otra actividad profesional ajena la ámbito educativo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | |
|---|--|
| Otro. (especifique) | |
| 21. Exclusivo para profesores por horas de la LCE | |
| Número de horas promedio que labora a la semana: | |
| Número de asignaturas a cargo: | |
| De cuántas es titular: | |
| Número de horas que dedica fuera del aula en su trabajo como docente de la LCE (atención a alumnos, asuntos administrativos, etc.) | |
| Número de horas que dedica fuera de la escuela (revisión de trabajos, planificación de clase, etc.) | |
| Estimado de alumnos a los que imparte clase actualmente: | |
| Señale las actividades que involucra su trabajo como profesor por horas: | |
| | |
| 22. Exclusivo para profesores investigadores de tiempo completo de la LCE | |
| Número de horas promedio que labora a la semana: | |
| Número de asignaturas de la LCE a cargo: | |
| Número de horas que dedica fuera de la escuela en su trabajo como docente de la LCE (revisión de trabajos, planificación de clase, etc.) | |
| Número de horas que dedica a sus actividades académicas ajenas a su trabajo como docente de la LCE (investigación, asesorías, tutorías, docencia en posgrado, etc.) | |
| Estimado de alumnos a los que imparte clase en la LCE: | |
| Promedio de alumnos a los que imparte clase en los otros programas del ARACED : | |
| Señale las actividades que involucra su trabajo como profesor investigador de tiempo completo: | |
| | |

| | | |
|--|---|--|
| VII. Trabajo docente | | |
| 1. Motivos por los que eligió ser docente (Puede marcar más de una opción) | Por ausencia de empleo en el área en que se formó | |
| | Por el horario | |
| | Por la relación con la profesión | |
| | Por gusto | |
| | Por interés | |
| | Por el sueldo | |
| | Por el prestigio social | |
| | Otro. (especifique) | |
| 2. Tiempo de experiencia como docente | De 1 a 3 años | |
| | De 4 a 7 años | |
| | De 8 a 11 años | |
| | De 12 a 15 años | |
| | De 15 a 20 años | |
| | Más de 20 años | |
| 3. Si no fuera docente, ¿a qué le gustaría dedicarse principalmente? | | |
| | | |
| 4. Comparado con el momento en que empezó a impartir clases, considera que actualmente usted como docente se encuentra: | Muy satisfecho | |
| | | |
| 5. ¿Cuáles considera que son los estímulos o incentivos más eficaces para garantizar el compromiso del docente en su trabajo? | Estímulos salariales | |
| | Diplomas y certificaciones | |

| | | | |
|--|--|-------------------------------|--|
| Satisfecho | | Asignación de más horas clase | |
| Medianamente satisfecho | | Capacitación | |
| Nada satisfecho | | Otros (<i>especifique</i>) | |
| 6. Mencione por lo menos tres actividades que realiza cotidianamente en sus cursos para: | | | |
| Evaluar aprendizajes | | | |
| | | | |
| Desarrollar contenidos el aula | | | |
| | | | |
| Desarrollar contenidos fuera del aula | | | |
| | | | |
| Para ligar contenidos con el entorno social | | | |
| | | | |
| 7. Mencione algunas características que considera debe tener el docente de educación superior: | | | |
| Habilidades | | | |
| | | | |
| Conocimientos | | | |
| | | | |
| Actitudes | | | |
| | | | |
| 8. Respecto a la planeación y desarrollo de las clases, ¿qué aspectos considera para distribuir tiempos, sesiones, contenidos, asignar tareas, etc.? | | | |
| 9. Los siguientes enunciados hacen alusión a algunos de los fines de la educación, ordene de mayor a menor importancia según considere (1 para el de mayor importancia) | | | |
| Desarrollar la creatividad y el espíritu crítico | | | |
| Preparar para la vida en sociedad | | | |
| Contribuir al desarrollo del aprendizaje a lo largo de toda la vida. | | | |
| Desarrollar conocimientos actualizados y relevantes | | | |
| Formar para el trabajo | | | |
| Contribuir a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos. | | | |
| 10. ¿Cuáles son los principales problemas a los que se enfrenta en su trabajo diario como docente? (Puede seleccionar más de una) | | | |
| Manejo de grupo | | | |
| La forma de planificar | | | |
| Organizar el trabajo en el aula | | | |
| Evaluar aprendizajes | | | |
| Distribución de las horas | | | |
| Disponibilidad para asesorías y tutorías | | | |
| Asistencia a reuniones de academia | | | |
| Relación con directivos | | | |
| Trabajo con los pares | | | |
| Condiciones institucionales | | | |

Otros. (Especifique)

11. ¿Qué grado de importancia le asignaría a los siguientes temas para su perfeccionamiento docente? Ordene de mayor a menor importancia según considere. (1 para el de mayor importancia)

| | |
|---|--|
| Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (Tic's) | |
| Teorías de la educación | |
| Técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje | |
| Psicología y antropología de la educación | |
| Relaciones sociales y humanas (manejo de conflictos, trabajo en equipo, etc.) | |
| Contexto político, económico y social de la educación contemporánea | |
| Política y legislación educativa | |
| Temas de cultura general | |

12. Evalúe su grado de acuerdo con las siguientes proposiciones

| | <i>Muy de acuerdo</i> | <i>De acuerdo</i> | <i>Medianamente de acuerdo</i> | <i>En desacuerdo</i> |
|--|-----------------------|-------------------|--------------------------------|----------------------|
| Ser docente es una de las profesiones donde lo más importante es la vocación | | | | |
| Es más importante el compromiso con el trabajo docente que el dominio de los contenidos curriculares | | | | |
| El docente debe ser un profesional de la enseñanza con un dominio de las tecnologías didácticas más actualizadas | | | | |
| El docente debe desarrollar la conciencia social y política | | | | |
| Ser docente es un buen trabajo | | | | |
| Los docentes tienen mérito al hacer su trabajo | | | | |
| Actualmente muchos docentes no realizan su trabajo con compromiso | | | | |
| Los docentes no están suficientemente remunerados. | | | | |

13. Si le dieran 10 horas más de trabajo como docente en la UAEH (remuneradas), ¿cuáles serían las actividades que elegiría realizar? (Puede seleccionar más de una)

| | |
|--|--|
| Enseñanza en el aula | |
| Formación y perfeccionamiento docente | |
| Formación y actualización en el área de conocimiento que imparte | |
| Formación y actualización en su área profesional | |
| Trabajar con los pares | |
| Trabajo con alumnos sobre aspectos o temas de interés | |
| Preparación de clases | |
| Revisión de tareas | |
| Trabajo de investigación | |
| Producción de materiales pedagógicos | |
| Actualización planes y programas de estudio | |

14. Escriba a continuación diez palabras que definan lo que se le pregunta y en la columna de la derecha, ordene estas palabras jerárquicamente del 1 al 10, en donde 1 es para la palabra más importante

| <i>¿Cuáles son las características que mejor definen el SER docente?</i> | | <i>Jerarquía (1 para la más importante)</i> |
|--|--|---|
| <i>Palabras:</i> | | |
| 1. | | |
| 2. | | |
| 3. | | |
| 4. | | |
| 5. | | |
| 6. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |
| <i>¿Cuáles son las características que mejor definen el HACER del docente?</i> | | <i>Jerarquía (1 para la más importante)</i> |
| <i>Palabras:</i> | | |
| 1. | | |
| 2. | | |
| 3. | | |
| 4. | | |
| 5. | | |
| 6. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |
| <i>¿Cuáles son las características que mejor definen la CONDICIÓN LABORAL del docente?</i> | | <i>Jerarquía (1 para la más importante)</i> |
| <i>Palabras:</i> | | |
| 1. | | |
| 2. | | |
| 3. | | |
| 4. | | |
| 5. | | |
| 6. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |

Muchas gracias por su valiosa información y colaboración para el desarrollo de este estudio...

ANEXO 5.

Concentrado de respuestas, redes semánticas

| | Ser docente | | Hacer docente | | Condición laboral | |
|----|---------------------------|------------|----------------------------|------------|-----------------------------|------------|
| | Palabra definitoria | frecuencia | Palabra definitoria | frecuencia | Palabra definitoria | frecuencia |
| 1 | compromiso | 15 | planificar | 14 | salarios bajos | 17 |
| 2 | vocación | 15 | evaluar | 13 | formación continua | 10 |
| 3 | conocimiento | 8 | conocimiento de la materia | 9 | ausencia de reconocimiento | 9 |
| 4 | responsabilidad | 8 | didáctica | 7 | instalaciones adecuadas | 8 |
| 5 | Formación disciplinaria | 7 | Compromiso | 6 | respeto | 7 |
| 6 | paciencia | 7 | Actualización | 6 | prestaciones | 7 |
| 7 | dedicación | 7 | trabajo colaborativo | 6 | ambiente de trabajo | 6 |
| 8 | respeto | 6 | organización | 6 | carga horaria | 5 |
| 9 | actualización | 5 | responsabilidad | 6 | recursos | 4 |
| 10 | crítico | 5 | enseñar | 5 | infraestructura tecnológica | 4 |
| 11 | reflexivo | 5 | motivación | 5 | bajo prestigio social | 4 |
| 12 | innovador | 5 | tics | 5 | trabajo entre pares | 3 |
| 13 | comunicación | 5 | investigador | 4 | sindicato | 3 |
| 14 | empatía | 5 | diseñador | 4 | satisfacción | 3 |
| 15 | Formación pedagógica | 4 | creativo | 4 | incentivo | 3 |
| 16 | creativo | 4 | Respeto | 3 | explotación | 3 |
| 17 | enseñar | 4 | asesorar | 3 | evaluado | 3 |
| 18 | pensar | 4 | Actitud positiva | 3 | contrato laboral | 3 |
| 19 | honesto | 4 | resolución de conflictos | 3 | conocimiento | 3 |
| 20 | tolerancia | 4 | facilitador | 3 | autonomía | 3 |
| 21 | investigador | 4 | participación | 3 | actividad extra-laboral | 3 |
| 22 | organización | 4 | profesionalismo | 3 | social | 2 |
| 23 | Orientador | 3 | competencia | 3 | poco apoyo administrativo | 2 |
| 24 | planificar | 3 | apoyo | 3 | paupérrima | 2 |
| 25 | tener valores | 3 | orientador | 3 | discriminación | 2 |
| 26 | satisfactorio | 3 | guiar | 3 | motivación | 2 |
| 27 | ética | 3 | interacción con el alumno | 3 | gran número de alumnos | 2 |
| 28 | profesional | 3 | contenidos | 3 | falta de incentivos | 2 |
| 29 | mente abierta | 3 | Empatía | 2 | ética | 2 |
| 30 | actitud | 3 | Puntualidad | 2 | estímulos | 2 |
| 31 | Evaluador del aprendizaje | 2 | comprender | 2 | equidad | 2 |

| | | | | | | |
|----|---------------------|---|--------------------------|---|------------------------------|---|
| 32 | escuchar | 2 | iniciativa | 2 | comunicación con autoridades | 2 |
| 33 | transmitir | 2 | expresión oral | 2 | compromiso | 2 |
| 34 | escribir bien | 2 | asertividad | 2 | vocación | 1 |
| 35 | trabajar en grupo | 2 | toma de decisiones | 2 | vacaciones pagadas | 1 |
| 36 | humano | 2 | interesante | 2 | universalidad | 1 |
| 37 | modelo | 2 | estilo de enseñanza | 2 | trato despectivo | 1 |
| 38 | formador | 2 | amor | 2 | tranquila | 1 |
| 39 | confiable | 2 | manejo de grupo | 2 | tráfico de influencias | 1 |
| 40 | inteligencia | 2 | práctica | 2 | trabajo | 1 |
| 41 | Tics | 2 | habilidad | 2 | trabajador | 1 |
| 42 | observador | 2 | gestionar | 2 | sustento | 1 |
| 43 | habilidad | 2 | liderazgo | 2 | subjetivo | 1 |
| 44 | estrategias | 2 | reflexión | 2 | subempleo | 1 |
| 45 | interés | 2 | preparación | 2 | sinergia | 1 |
| 46 | capacidad | 2 | calidad | 2 | segura | 1 |
| 47 | competente | 2 | comunicar | 2 | retribución afectiva | 1 |
| 48 | motivador | 2 | capacitación | 2 | responsabilidad | 1 |
| 49 | congruencia | 2 | tutor | 2 | relación patronal | 1 |
| 50 | solidaridad | 2 | Apertura | 1 | puntualidad | 1 |
| 51 | lealtad | 2 | Honradez | 1 | proyección | 1 |
| 52 | consiente | 2 | revisar trabajos | 1 | programas obsoletos | 1 |
| 53 | trabajo | 2 | innovación | 1 | presión | 1 |
| 54 | preparación | 2 | importancia a sus clases | 1 | presentación | 1 |
| 55 | aprendizaje | 2 | interés en lo académico | 1 | poco tiempo para planear | 1 |
| 56 | tareas | 2 | escuchar | 1 | poco comprometida | 1 |
| 57 | cultura | 2 | sinergia | 1 | poca trascendencia | 1 |
| 58 | disposición | 2 | expresión escrita | 1 | poca competencia | 1 |
| 59 | disciplinado | 2 | mediador | 1 | plenitud | 1 |
| 60 | Asesor | 1 | diagnóstico | 1 | pesada | 1 |
| 61 | hablar | 1 | agotador | 1 | permanencia | 1 |
| 62 | entender | 1 | exhaustivo | 1 | permanente | 1 |
| 63 | dominio de grupo | 1 | entretenido | 1 | pagos puntuales | 1 |
| 64 | iniciativa | 1 | idioma | 1 | orden | 1 |
| 65 | hacer | 1 | lenguaje | 1 | necesitada | 1 |
| 66 | gusto | 1 | congruencia | 1 | monetario | 1 |
| 67 | expresión clara | 1 | imagen | 1 | mérito | 1 |
| 68 | colaborador | 1 | lealtad | 1 | limitaciones | 1 |
| 69 | gestionar emociones | 1 | vocación | 1 | lealtad | 1 |
| 70 | líder | 1 | tolerancia | 1 | laboral | 1 |
| 71 | culto | 1 | equidad | 1 | justicia | 1 |
| 72 | psicólogo | 1 | valores | 1 | institucional | 1 |

| | | | | | | |
|-----|---------------------|---|---------------------------|---|---|---|
| 73 | lector | 1 | futuro | 1 | injusticia | 1 |
| 74 | falibilidad | 1 | docencia | 1 | incertidumbre | 1 |
| 75 | imparcialidad | 1 | carisma | 1 | grupos heterogéneos | 1 |
| 76 | equidad | 1 | inteligente | 1 | gratificante | 1 |
| 77 | educación | 1 | coordinación | 1 | fuerte | 1 |
| 78 | amor | 1 | aplicación | 1 | formador | 1 |
| 79 | libertad de cátedra | 1 | estructuración | 1 | forma de vida | 1 |
| 80 | carisma | 1 | metodología | 1 | flexibilidad | 1 |
| 81 | impacto | 1 | experiencia | 1 | favoritismo | 1 |
| 82 | realidad | 1 | ordenar | 1 | experiencia | 1 |
| 83 | objetivos | 1 | conocimiento del contexto | 1 | exigente | 1 |
| 84 | técnicas | 1 | autoevaluación | 1 | estática, sin posibilidades de innovación | 1 |
| 85 | activo | 1 | redición de cuentas | 1 | estabilidad | 1 |
| 86 | dinámico | 1 | desempeño en el aula | 1 | especialización | 1 |
| 87 | diseñador | 1 | imaginativo | 1 | escalafón | 1 |
| 88 | autorrealización | 1 | incentivador | 1 | enseñanza | 1 |
| 89 | compartir | 1 | realizador | 1 | engañado | 1 |
| 90 | disfrutar | 1 | formador | 1 | dinámico | 1 |
| 91 | profesor | 1 | sociable | 1 | dignidad | 1 |
| 92 | facilitador | 1 | humano | 1 | desvalorizada | 1 |
| 93 | apoyo | 1 | desarrollo | 1 | desorganización institucional | 1 |
| 94 | análisis | 1 | estrategias de enseñanza | 1 | descuidada | 1 |
| 95 | servicio | 1 | dedicación | 1 | desconfianza | 1 |
| 96 | interpretativo | 1 | control | 1 | democracia | 1 |
| 97 | educador | 1 | administración | 1 | decepcionante | 1 |
| 98 | valores | 1 | dinámico | 1 | cooperación | 1 |
| 99 | control | 1 | objetivo | 1 | controlada | 1 |
| 100 | social | 1 | sugerente | 1 | contextual | 1 |
| 101 | métodos | 1 | actual | 1 | conformista | 1 |
| 102 | alumnos | 1 | predictivo | 1 | confianza | 1 |
| 103 | ensayos | 1 | gratificante | 1 | comunicación con alumnos | 1 |
| 104 | flexibilidad | 1 | consiente | 1 | competitividad | 1 |
| 105 | persistencia | 1 | transformar | 1 | compartir experiencia | 1 |
| 106 | comprensión | 1 | transmitir | 1 | compañerismo | 1 |
| 107 | identidad | 1 | crear | 1 | colaboración | 1 |
| 108 | aceptación | 1 | inventar | 1 | certificación | 1 |
| 109 | orgullo | 1 | mejoramiento | 1 | capacitador | 1 |
| 110 | calidad | 1 | alumno | 1 | calidad | 1 |
| 111 | mejora | 1 | cooperar | 1 | burocracia | 1 |
| 112 | tiempo | 1 | aclarar | 1 | buena | 1 |

| | | | | | | |
|-----|---------------------------------------|---|----------------------------------|---|----------------------------|---|
| 113 | cumplimiento | 1 | ejemplificar | 1 | atención | 1 |
| 114 | didáctica | 1 | estudiar | 1 | aptitud | 1 |
| 115 | quehacer docente | 1 | contexto | 1 | aprendizaje | 1 |
| 116 | conocimiento institucional | 1 | estilo de aprendizaje | 1 | apoyo | 1 |
| 117 | conocimiento nacional e internacional | 1 | modelar | 1 | amor | 1 |
| 118 | auténtico | 1 | relaciones humanas | 1 | amistad | 1 |
| 119 | veraz | 1 | establece metas | 1 | amigos | 1 |
| 120 | amistoso | 1 | fomenta aprendizajes | 1 | alienado | 1 |
| 121 | multirreferencial | 1 | atiende diferencias individuales | 1 | adaptación | 1 |
| 122 | interactivo | 1 | vinculación | 1 | actividades académicas | 1 |
| 123 | cordial | 1 | clases | 1 | activa | 1 |
| 124 | perfil adecuado | 1 | retroalimentar | 1 | actitud | 1 |
| 125 | esfuerzo | 1 | programas | 1 | academia | 1 |
| 126 | ejemplar | 1 | promover | 1 | flexibilidad institucional | 1 |
| 127 | genuino | 1 | | | comunicación con pares | 1 |
| 128 | sano | 1 | | | | |
| 129 | vanguardista | 1 | | | | |