

Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad Autónoma de Nuevo León

LA DOCENCIA  
UNIVERSITARIA  
FRENTE AL CAMBIO

Miguel de la Torre Gamboa  
Coordinador

**LA DOCENCIA**

**UNIVERSITARIA**

**FRENTE AL CAMBIO**



# LA DOCENCIA UNIVERSITARIA FRENTE AL CAMBIO

Miguel de la Torre Gamboa • Miguel Ángel Pasillas  
Valdez • Martha Beatriz Casarini Ratto • Angélica  
Vences Esparza • Rogelio Cantú Mendoza • Guadalupe  
Chávez González • Benigno Benavides Martínez • Laura  
Imelda Charles Lara • María Guadalupe Becerra García

COORDINADOR: MIGUEL DE LA TORRE GAMBOA

Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad Autónoma de Nuevo León  
noviembre de 2011

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**

JESÚS ÁNCER RODRÍGUEZ  
RECTOR

ROGELIO G. GARZA RIVERA  
SECRETARIO GENERAL

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

MARÍA LUISA MARTÍNEZ SÁNCHEZ  
DIRECTORA

**SECRETARÍA DE PUBLICACIONES Y EXTENSIÓN CULTURAL**

MARÍA DOLORES HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ  
DIRECTORA EDITORIAL

Revisión: Erika del Ángel E.  
Diseño de portada: Rosalinda Cantú Cantú  
Formato: Julián García Pérez

© Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León  
Ciudad Universitaria. Apartado Postal 10, Sucursal F  
C.P. 66450 San Nicolás de los Garza, N. L. México  
Tels.: 8376-0620 / 8376-0780 / 8352-4250 / 8352-4259 / Fax: 8352-5690  
editorial@filosofia.uanl.mx  
www.filosofia.uanl.mx

ISBN 978-607-433-723-5

Primera edición: noviembre de 2011

Prohibidas la reproducción y la transmisión total o parcial de esta obra en cualquier forma, ya sea electrónica o mecánica, incluso fotocopia o sistema para recuperar información, sin permiso de la institución responsable de la edición.

Impreso en México *Printed in México*

## Índice

Presentación	7
Profesores y relaciones de poder: la reproducción del discurso de la “excelencia” Miguel de la Torre Gamboa	11
Profesión y campo disciplinario como marco de orientación Y análisis de la práctica docente en el nivel superior de enseñanza Miguel Ángel Pasillas Valdez	53
Docencia universitaria: conocimiento, prácticas y tecnologías Martha Beatriz Casarini Ratto	87
Evaluación de la función docente de los académicos en educación superior. Aportes en la búsqueda de un modelo multi referencial Angélica Vences Esparza	129
La innovación como política: su impacto en la docencia universitaria y en la configuración de los roles del profesor Rogelio Cantú Mendoza	183
El sentido del cambio educativo para los profesores Guadalupe Chávez González Benigno Benavides Martínez Laura Imelda Charles Lara	205
Teorías implícitas de los docentes sobre el Modelo Educativo UANL. El caso de la licenciatura en Educación María Guadalupe Becerra García	243

# DOCENCIA UNIVERSITARIA: CONOCIMIENTO, PRÁCTICAS Y TECNOLOGÍAS

**Martha Beatriz Casarini Ratto**

Colaboradores: Ana Irene Cuevas Gutiérrez

Pablo Contreras Alvarado

## **Introducción**

Este estudio<sup>1</sup> tiene como objetivo principal anudar varias inquietudes sobre la Educación en general y, en particular, desarrollar un conjunto de ideas respecto a la docencia universitaria. La búsqueda se basa en la percepción respaldada por autores y textos, como por la misma experiencia, ya que reflexionar sobre la Educación supone de inicio aceptar su enorme complejidad; a partir de ahí, es posible experimentar momentos luminosos en los que el camino se vislumbra abierto y relativamente nítido, y otros periodos en los que los supuestos se caen como castillos frágiles que hay que volver a empezar, repensar, juntar las fichas sueltas para armar de nuevo el rompecabezas inicial o reconocer que hay que crear otras propuestas, confiando en que el camino resulte cierto y provechoso.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> En esta investigación participan nueve doctores y maestros de la UANL de las siguientes facultades: Artes Visuales, Arquitectura, Filosofía y Letras, Odontología, Oftalmología y Medicina.

<sup>2</sup> Hay que reconocer que durante varias décadas el currículo real y el currículo oculto, como así mismo la exploración de las representaciones de profesores y alumnos no alcanzaban el rango de importancia e interés que se les atribuye en los últimos periodos. Estos procesos nos parecen estimulantes, sin embargo, tenemos que indagar si esta cultura “representacional” que estamos adquiriendo nos moviliza no sólo en la investigación, sino también en la aplicación de resultados tanto del currículo como de la docencia.



Para comprender la docencia universitaria es necesario involucrar varios factores: políticos, económicos, culturales, académicos y, de manera especial, ubicar las universidades en aquellos marcos globales y locales que afectan de diversas formas el desarrollo esperado. Hay que indagar esas áreas locales para conocer y explicar aquellos procesos propios de una institución educativa, que sirven para aclarar el desenvolvimiento “real” de la escuela<sup>3</sup> y de su contexto. Por lo mismo, la docencia universitaria es un tema de gran importancia tanto a nivel teórico como en la práctica de la enseñanza; un tema sujeto también a la investigación dentro de los espacios académicos actuales. Además, tomar en cuenta cuáles son hoy aquellos factores que favorecen el desarrollo de ciertas representaciones sobre la docencia, como las experiencias que acompañan a dichas representaciones en directivos, docentes y alumnos.<sup>4</sup> Esta conexión con los procesos representacionales nos permite captar con más claridad cómo se desarrollan los conocimientos, las prácticas y las tecnologías en el campo de la Universidad.

Las reflexiones anteriores inducen a preguntarnos: ¿A dónde va la docencia a nivel superior? Esta es una interrogante de peso expresada tanto de manera explícita por los grupos de docentes, como manifiesta implícitamente por

---

<sup>3</sup> En este sentido es propicio retomar dentro de los procesos locales las historias personales (como proyectos de investigación) y visualizar cómo se integran a la *cultura de los enseñantes*. Hargreaves (1996) define a dicha cultura como “creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años” (pág. 189). Es interesante cruzar la noción de cultura de los enseñantes con el concepto de *subjetivación* de Touraine (2000) y el de *habitus* de Bourdieu (1991) para detectar cómo se entretajan en esas culturas el sujeto individual y colectivo.

<sup>4</sup> Concuerdo con L. Jiménez (1997) cuando dice que “las representaciones no nos remiten a una opción verdadero-falso, sino a la pluralidad de los acercamientos de la lectura de lo educativo, a la variedad de modelos explicativos elaborados por los diversos actores ahí participantes” (pág. 81).

los alumnos. Se sabe desde hace mucho tiempo que no existe una reciprocidad entre la enseñanza y el currículo. Y este saber se ha adquirido, entre varias razones, porque el currículo real tiene cierto protagonismo respecto al currículo formal; esto no significa negar la necesidad de contar con un currículo escrito o formal, sino incorporar en el actual una relación más recíproca entre las finalidades escritas y aquello que se desarrolla en el aula, en el taller, en las mesas de trabajo colegiado, en las prácticas internas en la Universidad o en las realizadas fuera del campo universitario. Es posible que en algunas carreras se padezca una disociación entre el currículo prometido y el que finalmente se lleva a cabo. Investigar los procesos mencionados a nivel de docencia universitaria puede proporcionar ideas más claras sobre asuntos tales como enseñanza y aprendizaje; cambio, reforma y tradición y lograr de este modo una valoración más objetiva sobre los logros universitarios.

Redefinir los aprendizajes hoy no es tarea sencilla. Hay mucha información circulando por las redes sociales y de distintas maneras la gente se apropia de ella; no obstante le sirve para intercambiar ideas, formular juicios, hacer acuerdos o inventar otras formas de comunicación. En este mundo complejo, no sabemos hasta qué punto los docentes se interesan en desarrollar una visión amplia en términos de información, utilizando las redes sociales u otras fuentes tradicionales, pero también provechosas. Sabemos que los jóvenes sí obtienen y proporcionan información con su presencia e interacción en dichas redes y en otras experiencias escolares y más allá de ellas. No sabemos a ciencia cierta qué pasa con el conocimiento... ¿Dónde se obtiene? El tema inquieta y rebasa los discursos y textos sobre

educación: ¿lo que se dice, se escribe y se practica respecto a la Enseñanza coincide –de alguna manera–, con lo que pretenden alcanzar los protagonistas? y, ¿qué es lo que se quiere alcanzar?<sup>5</sup> Un propósito de esta investigación es interrogar el tiempo presente del docente; pero también, en parte, aquellos intereses que en el pasado inspiraron sus decisiones. La relación entre tradición y cambio en el ámbito educativo son constantes en este trabajo.

En la búsqueda de una aproximación a los docentes de la UANL surge el interés por realizar una investigación a fin de explorar sus representaciones y posiciones actuales con relación a diversos asuntos incluidos en este trabajo. Es interesante introducir a los docentes entrevistados, iniciando con los relatos que aluden a distintas experiencias de su niñez y juventud y que se conectan con decisiones profesionales asumidas en un momento de su vida.

Relatos de docentes: padres, maestros, niñez. Se utilizará sólo la inicial del nombre.

➤ ***Deseos de los padres. Docente B.***

“Me desarrollé en una familia en la que mi padre y mi madre ansiaban ir a la escuela, pero vivíamos en un ejido y era tan pequeño que en el pueblo nunca se iba más allá del segundo grado, cuando nos trasladamos a un pueblo más grande, mis padres pudieron proseguir su escolaridad”.

---

<sup>5</sup> El protagonismo del currículum real se vincula a factores diversos: los jóvenes se apropian de ciertas informaciones en las redes sociales; existe más conciencia de la importancia de lograr mayor experiencia a través de las prácticas; se estimula en los jóvenes la idea de la profesionalización.

➤ *Su padre no pudo estudiar.* **Docente H.**

“Yo iba a estudiar leyes porque mi padre no lo pudo hacer y yo quería agradecerle, pero él me dijo: “siendo médico donde quiera que llegues eres bienvenido”. Mi padre no pudo estudiar”.

➤ *Desde el kínder.* **Docente A.**

“Desde que me acuerdo, desde cuando estaba en kínder, me gustaba armar y dibujar, yo decía que cuando fuera grande quería hacer puentes; porque en el kínder armábamos con figuritas de madera y de color”.

➤ *Maestros comprometidos.* **Docente L.**

“En el nivel de bachillerato, quince, dieciséis años, igual que casi todos los demás yo no captaba muchas cosas, pero ya en la carrera tuve la fortuna de contar con maestros muy motivados que con el ejemplo te mostraban el amor por el aprendizaje y el amor por la profesión, era el ejemplo tácito porque veías que el maestro era un profesionista comprometido con su profesión”.

Esta pequeña muestra de relatos permite entrever las raíces emocionales y educativas presentes en los docentes investigados: los deseos de los padres que empujan a los hijos, los deseos propios desde la educación inicial en un futuro arquitecto y los deseos del maestro depositados en los alumnos y en su profesión. Estas raíces permanecen en el presente de los docentes y en cierto modo definen su desempeño en la educación superior.

Las intenciones de los docentes, sus deseos y acciones en el contexto de la Universidad nos llevan a aproximarnos para indagar cuál es el significado que los maestros otorgan



a las finalidades, a las estrategias que se ponen en marcha para formular las metas que se anuncian y, más aún, para desarrollarlas en la práctica pedagógica. Estas inquietudes surgidas del análisis educativo, como de lecturas, debates y prácticas, conduce a otros interrogantes: ¿cuál es el modelo de intervención que le permitirá a la universidad propiciar un cambio hasta donde sea “posible”?<sup>6</sup> Es interesante lo que propone José Sánchez P.:<sup>7</sup> “lo que la docencia universitaria ‘enseña’ no es tanto los conocimientos de una ciencia, sino a pensar dicha ciencia y sus conocimientos”. Y el maestro no podrá enseñar a pensar dichos conocimientos, a explicarlos, si no sabe cómo fueron producidos y en tal sentido no podrá tampoco comprenderlos. Desde esta perspectiva existe una triangulación entre: *Pensar los conocimientos → explicar cómo fueron producidos → y comprenderlos.*

Es necesario detenerse aquí para agregar que el modelo práctico se nutre y al mismo tiempo alimenta el modelo teórico, entendiendo por este aquellos paradigmas, líneas de pensamiento, información y conocimientos diversos sobre el estatus actual de un modelo educativo en la universidad. Todos ellos constituyen el andamiaje sin el cual sería muy difícil crear un modelo teórico-práctico de intervención que resulte exitoso; dicho modelo se apoya en un conjunto de acciones planeadas y otras emergentes, basadas en el saber qué y saber cómo, en el cual el conocimiento y la experiencia de los protagonistas (docentes, tutores, alumnos) juegan un papel importante tanto en el

---

<sup>6</sup> A partir de los acuerdos de Bolonia (tomar en cuenta la homologación de títulos) se postula poner el énfasis en *cómo aprenden* los alumnos, que prácticas han de desarrollar y, poner menos énfasis en la organización docente, los contenidos curriculares, etc. Sin embargo, también es necesario revisar estas posturas para no caer en un cambio de la calidad de la enseñanza por la calidad del aprendizaje (dejando de nuevo a la deriva a los aprendices).

<sup>7</sup> 2003.

desarrollo de una propuesta universitaria, como en las tribulaciones posibles por las muchas y variadas cuestiones que se atraviesan en la puesta en escena de un proyecto educativo.<sup>8</sup>

En síntesis, la descripción anterior enlaza de manera sucinta los aspectos teóricos y prácticos de un modelo de intervención en la universidad. Dada la dificultad que supone llevar a cabo tremenda empresa, es necesario avanzar más allá del posible modelo y abordar los contextos locales y mundiales, explícitos e implícitos, que narran e interpretan las complejidades de nuestro tiempo; quizás de esa manera se puedan comprender los problemas y límites asociados a la docencia universitaria, pero también se podrán proponer modelos de intervención que permitan avances y lograr en el medio tiempo optimizar las iniciativas actuales, incorporando una visión comprehensiva y abarcadora.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Según el doctor Juan Ramón De la Fuente, presidente de la Asociación Internacional de Universidades: “La educación debe estar en el centro de una especie de ecosistema que nosotros tenemos que crear. Al ecosistema deben configurarlo las universidades y su autonomía, los estudiantes y los maestros, el Estado y su rectoría, los empleados y sus fuentes de trabajo, etc. Necesitamos concebir todo un sistema. Incluso aprovechar nuestra misma dinámica geográfica.” En revista *Proceso* 1707/19 de junio de 2009: “La educación superior en el olvido”, Rodrigo Vero.

<sup>9</sup> Morín (1999) en el prólogo al texto “Los siete saberes necesarios”, afirma que “existe un problema capital aún desconocido, el cual es la necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para describir ahí los conocimientos locales y parciales”. Agregamos a partir de la reflexión del filósofo una pregunta: ¿Hasta qué punto esta dialéctica de lo local y lo universal penetra en la subjetividad de los alumnos que estudian en la universidad? Y otra pregunta: ¿Es posible que se estén presentando modificaciones en la cultura de los docentes?

## Las narrativas de la época: su influencia en la educación y en el cambio educativo

Es adecuado iniciar este segmento señalando que un aspecto fundamental de la educación es su carácter de “proyecto”. Para que la educación se configure como proyecto es necesario tomar en cuenta el peso que tiene un “cierto imaginario individual y colectivo que lo configura y proyecta hacia el futuro”.<sup>10</sup> Es útil tomar en cuenta estas primeras ideas cuando, por otra parte, el autor menciona las nuevas narrativas redentoras: la globalización de la economía y de las comunicaciones apoyada en información, la libertad de mercado, de competitividad, la privatización de lo público. La presencia de los relatos actuales le lleva a preguntarse “si es posible una presencia del proyecto cultural moderno en educación”. La presencia social del proyecto al que alude el autor requiere de ciertas consideraciones con relación al futuro, al pasado y al presente.<sup>11</sup> En una entrevista llevada a cabo con docentes, uno de ellos admite que:

**Docente G.:** “No puedes ser ‘el misionero’ o ‘el salvador’ que era la idea adolescente que algunos teníamos respecto a la profesión docente... nosotros estábamos –el término puede sonar pedante pero no, no lo es– más encerrados en nuestro hacer, en ‘petit comité’ como equipo; no estábamos tan obsesionados por crear evidencias, que nos vieran en el mundo.”

---

<sup>10</sup> Gimeno Sacristán, 1999. Pág. 30. *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. F. Invernón (coord.)

<sup>11</sup> Cullen llama la atención sobre este tema cuando dice que vivimos “como si sólo existiera el presente”. Ponencia en Coloquio de Humanidades. Facultad de Filosofía y Letras-UANL-2009.

**Docente M.:** “Yo no siento tener que dedicar cierta cantidad de horas a revisar y modificar mis programas semestrales, nadie me lo dice, pero es un deber conmigo mismo, un deber que ahorita siento más que antes, porque el asunto es hacer las cosas, hacer las cosas porque quieres hacerlas.”

**Docente C.:** “Ahora ocurre algo paradójico porque se pretende impulsar el encuentro entre docentes y entre alumnos fuera del salón de clase, y antes esos procesos se vivían con más naturalidad, porque en principio la planta te permitía tener horas disponibles para atender a los alumnos. Claro, no siempre era así (risas). Quizá en un intento de recuperar ciertas acciones se implantan las tutorías”.

A partir de este diálogo con docentes surge una pregunta: ¿Las presiones hoy en día sobre los docentes son las mismas que antes? ¿Cuáles son los nuevos requerimientos? Al analizar este intercambio entre docentes, los participantes descubren que las narrativas cambian y que ahora existen otro tipo de condiciones para desarrollar el trabajo de enseñanza.

Queda claro, al analizar las aportaciones anteriores, que es muy difícil edificar un futuro sin tomar en cuenta las elaboraciones del pasado y las implicaciones de los docentes en las construcciones del presente. El porvenir sólo puede ser alcanzado desde el presente con proyectos y estos se enraizan en los ideales pretéritos y actuales. Como explica Sacristán,<sup>12</sup> “lo importante del trabajo intelectual es que pretenda alcanzar la capacidad reflexiva de vernos dónde estamos y a dónde nos lleva lo que hacemos”. La aceleración del presente no nos permite asentarnos en él;

---

<sup>12</sup> Gimeno Sacristán. 1999, p. 31. *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. F. Invernón (coord.)



esto a su vez resta valor a las referencias del pasado y según el autor nos hace vivir de prisa, como si no pudiéramos hacerlo en un tiempo reposado sino siempre asomados al borde del abismo, avocados al futuro.

Las preguntas puntuales que emergen de estas reflexiones son las siguientes: “¿Quiénes manejan los procesos de cambio? ¿Cómo y quién hila las cuerdas con las que se teje el presente?” Estas preguntas conducen a otra interrogante, a través del cual el autor define su posición y sus temores: ¿tenemos sosiego para lograr alguna representación del futuro que queremos construir y así mejorar el presente? Una primera conclusión que deriva de estas reflexiones es aceptar que la educación no posee las condiciones para manejar el mundo; se aceptan las restricciones a ciertos cambios e innovaciones que impone la realidad educativa y los ámbitos políticos, sociales y económicos en los cuales se desenvuelve la vida de las personas, sin embargo, es estimulante incorporar el deseo del autor cuando dice “queremos que desde el mundo que no controlamos no se gobiernen todos los submundos con un discurso único”.<sup>13</sup> Esto depende de que existan propuestas que sean susceptibles de desarrollarse; Sacristán se pregunta cuál es nuestra utopía para el tiempo por venir...

---

<sup>13</sup> El concepto de *pensamiento único* tiene su origen en el artículo que Ignacio Ramonet publica en *Le Monde Diplomatique* (1995). Aparece en español en el mismo periódico en 1996. Según el autor, el pensamiento único es una visión social, una ideología que se pretende exclusiva, natural, incuestionable y que sostiene las siguientes tesis: “hegemonía de la economía; presencia del mercado como mano invisible; la importancia de la competitividad; libre cambio sin límites; la mundialización desde la perspectiva económica-financiera; la división mundial del trabajo; la desregulación de cualquier actividad de carácter social; la privatización”. En síntesis, el autor cierra con la siguiente frase: “Menos Estado, más mercado”: por Carlos Álvarez Sotomayor-INET-Córdoba-<http://www.uned.es/utdu/español/master/primero/modulos/tecnologia-y-sociedad/pensa...> Recuperado el 05/08/2010. Invernón F., (página 74-1999) agrega, mencionando a Ramonet: “sólo el pensamiento único está autorizado por una invisible y omnipotente policía de la opinión”.

También De la Torre<sup>14</sup> hace una reflexión sobre la narrativa de la modernidad y dice que dicha narrativa puso el acento en el “devenir emancipatorio del hombre y de la sociedad, pero que ahora ha caído en una profunda crisis”. Según el autor, para superar la crisis es necesario asumir cuestiones tales como “una nueva idea de justicia para enfrentar la asimetría actual de las relaciones de poder y sus consecuencias de marginación, explotación y exclusión”. Lo anterior implica, según el autor, crear una respuesta a las exigencias del cambio económico y sociocultural sobre la educación superior. Ello significa, comenta De la Torre, nuevas formas de ejercicio profesional, de objetos de conocimiento, de formas de organización académicas-administrativas y, además, nuevos recursos en los procesos académicos que apuntalen el desarrollo sustentable del país.

Las ideas anteriores permiten entender la preocupación y el desaliento que existen porque la escuela no alcanza a delinear el camino a seguir, o posiblemente la ruta que algunos ansían y otros ignoran, sumergidos en el día a día, en la jornada de trabajo, como en el caso de muchos docentes sumidos en una molestia, que no siempre parece vinculada a su estatus económico, sino a cierta desilusión respecto a la fertilidad y pujanza del *proyecto educativo*.

Existe preocupación porque la educación formal comienza a perder importancia como llave facilitadora para entrar en el mercado de trabajo. Aunque en ciertas carreras la currícula se ha tornado más pragmática, tal decisión no obtiene los resultados esperados. En la medida en que las narrativas economicistas perduren y las personas tropiecen

---

<sup>14</sup> *Del humanismo y la competitividad* (2004) Capítulo 2: Génesis de la ideología de la sociedad competitiva.

con más dificultades para encontrar trabajo o tengan más inconvenientes para desempeñarse en los empleos posibles, se hará más necesario el desarrollo de “otra” educación.

Por otra parte, algunas instituciones educativas comienzan a ofrecer un nuevo abanico de tipos de aprendizajes y destrezas, poniendo el énfasis en procesos tales como el aprender a aprender; la adaptación a situaciones cambiantes; el desarrollo de proyectos que impliquen un avance en la toma de decisiones colectivas; estrategias de aprendizaje colaborativo en el que participen grupos colegiados de alumnos y profesores. Aunque según Hargreaves,<sup>15</sup> existen escuelas ya preparadas para estimular en sus alumnos el cambio en un mundo posmoderno y, sin embargo, siguen encerradas en “principios modernos, e incluso premodernos de la fábrica y el monasterio”. También ocurre a la inversa, con escuelas en las que la formación de los docentes ha mejorado sin que dicha mejora haya incidido en el cambio porque, según Carbonell<sup>16</sup> “el compromiso de los docentes es débil. No trabajan en equipo. No se involucran en proyectos de innovación ni en los procesos de reforma”. El autor agrega otros factores relacionados con las actitudes, visiones y comportamientos, es decir, con todos aquellos aspectos que conforman la identidad de la profesión docente y que pesan a la hora del compromiso.

Aunque existen ideas prometedoras puestas en marcha por algunas instituciones de nivel superior es necesario, sin embargo, reconocer *que el cambio no cambia fácilmente*. Por ejemplo, el currículo que es la estructura que puede facilitar el llevar a cabo ciertas innovaciones no se mueve o

---

<sup>15</sup> *Enseñar en la sociedad del conocimiento* (2003) p. 32. Octaedro. Barcelona.

<sup>16</sup> *Una educación para mañana* (2008) p. 103. Bolsillo Octaedro. Barcelona.



le cuesta hacerlo porque el problema ya no tiene sólo que ver con los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también con aspectos económicos como asimismo la administración del currículo, el uso de las aulas, los convenios con los espacios exteriores a la institución para realizar prácticas educativas, viajes e intercambios. Dentro de las ideas gestadas en esta época, emerge la importancia acordada a la investigación con el propósito de mejorar la formación docente y al mismo tiempo alimentar con conocimiento actualizado el programa curricular de nivel superior. Esta postura es alentadora en lo que respecta a una formación más completa de alumnos y maestros; sin embargo, existe una distancia real entre dichas propuestas y los requerimientos de trabajo que se le hacen a los docentes en ejercicio. Los tiempos que corren en los que la educación, por una parte, es muy valorada y, por la otra, sometida a fuertes críticas, no se convierte en un factor incentivador para el ejercicio docente. A continuación se presenta un cuadro que permite entender la situación de los maestros encerrados en un triángulo en el que compiten diversos intereses y responsabilidades.<sup>17</sup>



- *Ser catalizadores* de la sociedad del conocimiento y de todas las oportunidades y la prosperidad que promete traer;
- *Ser los contrapuntos* de la sociedad del conocimiento y sus amenazas a la inclusión, la seguridad y la vida pública;
- *Ser víctimas* de la sociedad del conocimiento en un mundo en que la creciente expectativa en la educación se encuentra con soluciones estandarizadas, proporcionadas con el coste mínimo.

<sup>17</sup> Andy Hargreaves (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento, p. 20. OCTAEDRO. Barcelona.

El cuadro anterior es una representación –según Hargreaves– de lo que experimentan los maestros actualmente en sus labores docentes. El autor pretende explicar cómo se entrecruzan acciones que empujan a los docentes a maniobrar en situaciones sociales y educativas complejas. En la medida que los cuerpos docentes procesen las narraciones e interpreten el significado de sus contrastes, podrán acceder a posiciones más claras respecto a sus funciones actuales en la universidad.<sup>18</sup> Esta representación esquemática de los docentes nos muestra que las situaciones difíciles de empatar son las que tenemos que estudiar en profundidad con la esperanza de acercarnos a soluciones posibles. Las soluciones son factibles en la medida en que las innovaciones a realizar se instalen en situaciones concretas, con un proceso de concientización y formación propiciado por directivos y docentes. Comenta Sacristán<sup>19</sup> que “oficializar una reforma sin tener garantía a priori de ciertas probabilidades de éxito será un acto de voluntarismo sin más...”

En síntesis, para encontrar salidas aceptables hay que develar las situaciones que se presentan encaminadas hacia el éxito y ser cautelosos, sin embargo, frente a sus resultados pues estos desmienten, a veces, ciertas decisiones. Según Ángel Pérez Gómez,<sup>20</sup> las reformas tienen éxito o fracaso en virtud de que impliquen e ilusionen al profesorado. Si esto

---

<sup>18</sup> En la actualidad, se desarrollan experiencias que buscan revitalizar los debates *freirianos* e impulsar, según los editores, las nuevas discusiones alrededor de las pedagogías críticas. Dentro de ese espacio de discusión es interesante tomar en cuenta el Taller de Reconstrucción narrativa de experiencias comunitarias. Los responsables del taller explican lo siguiente: “Como es de prever, esta narración no surge de manera espontánea, sino que es necesario un intenso trabajo con los actores”, Lily Ochoa de la Fuente. (2009) p. 44. Revista *Novedades educativas* (Argentina).

<sup>19</sup> *La educación que aún es posible*. España. Morata, 2005 p. 179.

<sup>20</sup> Citado por Jaume Carbonell (2008) *Una educación para mañana*. p. 104. Barcelona. Octaedro.

no es así, dice el autor: “Me da igual la pizarra, el libro de texto y las nuevas tecnologías”.

Para entender la labor de los docentes es necesario salir del espacio universitario y tomar en cuenta las narrativas sobre la educación que transcurren en la cultura más amplia tanto del maestro como del estudiante; narrativas en donde caben los amigos y enemigos, compañeros y familiares y, por supuesto, los pueblos y ciudades con sus propias culturas. En ese espacio amplio donde cabe la vida cotidiana, ésta se presenta como un todo que no se cuestiona sino que se vive con una actitud pragmática. Para las personas, la cotidianidad tiene el significado subjetivo de un mundo coherente.<sup>21</sup> ¿Cómo conviven de manera compleja esos espacios en los sujetos? ¿Cómo se entretajan con sus quehaceres vitales, que también incluyen trabajos, prácticas, profesiones?

Por eso importa que nos preguntemos: ¿Qué dicen los docentes?; ¿qué sienten?; ¿cuáles son sus representaciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y sobre la vida institucional de las escuelas y universidades? Indagamos cuáles son sus representaciones explícitas sobre los tiempos que corren, como también sobre su vida cotidiana. Según Hargreaves, los mismos teóricos del cambio organizativo reconocen que este es un tiempo de “incertidumbre, complejidad o riesgos”, de allí destaca el autor los problemas que enfrentan las sociedades en el mundo actual, tales como las ambigüedades de la globalización, o las inseguridades que producen las economías flexibles y el cambio “rápido”. Los diversos grupos sociales reportan sus temores respecto a la permanencia en sus trabajos, sus pensiones, el acceso a nuevas ocupaciones,

---

<sup>21</sup> Ponce, A. *Redes epistémicas, inter y transculturales*. Tesis de maestría UNAM. 2008.

la atención a su salud y también los miedos a la violencia física y psíquica.<sup>22</sup>

Frente a este tipo de procesos globales es necesario introducir otra perspectiva respecto al tiempo actual. Explica Luis Rigal<sup>23</sup> siguiendo a Braudel, “no hay un tiempo histórico único y unívoco”, y prosigue el autor: no sólo cada sociedad tiene su propio tiempo sino que dentro de ella conviven y se superponen tiempos diferentes. El autor propone trascender lo inmediato y lo coyuntural; recomienda reflexionar sobre un “futuro posible” e ir más allá del paradigma único que a menudo confunde y equipara el presente y el futuro. El autor plantea que el fracaso político de la modernidad, al no lograr todas las metas propuestas, ha afectado de manera importante a las escuelas; para Rigal esta es una asignatura pendiente. Asimismo, en un capítulo que W. Carr llama “Ante el reto postmodernista”,<sup>24</sup> el autor explica que “con demasiada frecuencia se presupone que el postmodernismo lleva consigo la idea de que tenemos que desembarazarnos de estas cuestiones, de construir nuestros valores emancipadores y rechazar la visión de la educación propia de la Ilustración como un sueño utópico”. Agrega que para impedir lo anterior es necesario “elaborar una estrategia educativa postmodernista que permita a los teóricos e investigadores de la educación volver a dedicarse –en vez de desecharlas– a la tradición educativa de la Ilustración y a reconstruir –en vez de desconstruir– sus valores e ideales educativos emancipadores”. Acepta el autor que los teóricos

---

<sup>22</sup> Hargreaves (2003) A diferencia de la *incertidumbre*, la idea de inseguridad señala con menos ambigüedad las perturbadoras consecuencias humanas de la globalización. Enseñar más allá de la sociedad del conocimiento. p. 57. Octaedro. Barcelona.

<sup>23</sup> 2000, p. 148.

<sup>24</sup> Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. (2002) p. 156, 165. Morata.



e investigadores no saben cómo construir esta propuesta, pero hay que seguir trabajando en ello.

Habrá que investigar la existencia de otras narrativas y cómo se presentan en los distintos ámbitos de la vida cotidiana, escolar, en las redes sociales, en el desarrollo político, en la literatura y, finalmente, en la cotidianidad de docentes y alumnos; asimismo cómo ellos se representan el futuro. Por último, estudiar las narrativas en el contexto latinoamericano podría contribuir a un mayor acercamiento entre culturas que comparten problemas y esperanzas.

## **Teoría y práctica en la enseñanza y el aprendizaje**

La experiencia es un término que en la filosofía contemporánea  
habita en los barrios marginados del discurso.  
Broncano (2006)

En el inicio de este apartado se desarrollan algunas ideas sobre la noción de experiencia a fin de introducirnos a la comprensión de la práctica y de su relación con el conocimiento. Según Broncano,<sup>25</sup> un primer aspecto a tomar en cuenta es que la cultura moderna nace de la resistencia al dominio externo. Esto significa una pérdida de la inocencia epistémica, es decir, ya no habrá que obedecer “sin comprensión, sin espontaneidad”. Plantea el autor siguiendo a Dewey,<sup>26</sup> “que la experiencia solamente puede existir en un mundo frágil en el que se mezcla el orden y el azar, el error y el acierto; ambos son componentes necesarios de la experiencia”,

---

<sup>25</sup> Broncano (2006) “Experiencia, representación y giro agencial”. p. 3. Ponencia presentada en el Primer Taller sobre Experiencia y Representación en la Ciencia. IIF-UNAM.

<sup>26</sup> (1925) *Experiencia y naturaleza*. Trad. al español en (1948) FCE Mex-BsAs.



Se puede apreciar que esta apertura epistemológica pone en entredicho la tradicional noción de experiencia, la cual se redujo a ser la experiencia sólo sensorial con fines cognitivos; esto significa que la experiencia es percibida como un asunto, sobre todo, epistemológico.<sup>27</sup> De acuerdo a lo anterior, en la cultura moderna la experiencia tiene que ser interpretada como un proceso de interacción con el mundo.<sup>28</sup>

Ese proceso supone, según Broncano, que la experiencia está mediada, en la cultura, por “representaciones y artefactos”, por prácticas y asentamientos prácticos en la comunidad. La experiencia también está mediada por “las expectativas que confiere el formar parte de un largo relato colectivo y personal en lo que lo cognitivo y lo desiderativo operan en una mezcla inseparable”, de acuerdo con el autor. Esta presencia física, intelectual y moral de los docentes sustenta el “largo relato colectivo y personal” al que alude Broncano. La reflexión anterior también sirve para reflexionar sobre ese *pasillo* estrecho entre la tradición y el cambio. Su planteamiento se evidencia en algunos de los docentes entrevistados que narran sus comienzos en la carrera universitaria y alude a la fuerte influencia que experimentaron con sus maestros, que aún están en la docencia.

Dice el **Docente I**: Creo que un 70 por ciento de los maestros que me dieron clase, aún sigue todavía en la facultad dando clases. Entonces, se mantiene el modelo; recuerdo que uno de mis profesores decía: “este es un curso especial, este es un curso diferente”. Y yo lo admiraba.

---

<sup>27</sup> Ponce, A. *Redes epistémicas, inter y transculturales*. Tesis de maestría UNAM. 2008

<sup>28</sup> El subrayado es mío.

Por otra parte, en el comentario del Doctor H, encontramos un ejemplo vinculado con la experiencia en el *plano emocional*. Respecto a su interés por la medicina pública, dice el Doctor H:

Nosotros nos encargamos de ver las enfermedades “huérfanas”. Son las que nadie quiere. Me quedé como maestro porque la medicina universitaria es siempre un reto y luego... ya estando uno aquí se da cuenta que es mucho mejor para dar salud ser maestro, porque uno se multiplica a través de sus alumnos.

En síntesis, la experiencia está plena de dimensiones prácticas, teóricas, emocionales, culturales y normativas. Por lo tanto, es a través de la experiencia que las personas establecen lazos con lo real. Anteriormente Dewey, en el siglo XIX-XX, ya había elaborado una concepción de la experiencia que posibilitaba comprender de manera más profunda y acabada los procesos de construcción del conocimiento.<sup>29</sup> La fuente antigua en que se apoya Dewey es Aristóteles, pues de ahí toma el carácter social de la experiencia y el supuesto de que la experiencia implica transmisión a través de los hábitos y costumbres.

Una acotación interesante es que, en la tradición griega, la experiencia representa la información que proviene del pasado, concretamente del pasado social que se transmite a través del lenguaje y de las prácticas en varias artes. De acuerdo a lo anterior, habrá que tomar en cuenta que las experiencias incluyen tanto procesos individuales como sociales y culturales de transmisión, como de creencias,

---

<sup>29</sup> A partir de un regreso crítico a la noción antigua de experiencia, en particular la aristotélica y a las caracterizaciones realizadas por Hume y desde una visión darwinista y hegeliana.

de aprendizajes y de hábitos. Un grupo de los docentes entrevistados coincide en la importancia que han tenido y tienen sus profesores en la iniciación de ellos como docentes en la universidad. Desde este punto de vista se puede considerar que la transmisión sigue siendo una tradición que se mantiene hasta el día de hoy en las prácticas de los maestros.<sup>30</sup>

La importancia que Dewey le otorga a los hábitos dentro de la experiencia sirve para ejemplificar que toda experiencia está alojada en un contexto cultural. Al mismo tiempo dichos hábitos proporcionan una cierta visión común a los sujetos pertenecientes a esa cultura. También P. Bourdieu<sup>31</sup> aporta ideas que permiten captar este entretrejo entre lo individual y lo social, a través del concepto de *habitus*, es decir, la cultura del grupo de origen incorporado a la personalidad. Para él, las disposiciones o *habitus* que caracterizan la forma de sentir, actuar y percibir de los individuos, están configuradas por las condiciones sociales diferentes bajo las cuales fueron adquiridas. Para Rosa M. Romo,<sup>32</sup> el concepto de *habitus* se relaciona con el de *ethos profesional*, pues a través de éste cada individuo afirma su identidad y al mismo tiempo reafirma la identidad colectiva presente en aquel.

La posición del autor supone una crítica y rechazo a las posturas dicotómicas; esta posición es visible en Dewey cuando sostiene que la experiencia posee tanto una dimensión subjetiva como objetiva, pues incluye tanto las experiencias como la experimentación de las mismas. El

---

<sup>30</sup> Pensamos que forma parte de la investigación educativa analizar en qué aspectos y ámbitos la transmisión es un factor de enriquecimiento de aprendizaje de los alumnos y en qué medida puede entorpecer y dificultar dichos aprendizajes.

<sup>31</sup> 1995.

<sup>32</sup> 2000.

autor<sup>33</sup> afirma que el sujeto no sólo es un ser que conoce, es decir, algo puramente epistémico “es también una creatura que actúa, una creatura que tiene deseos, esperanzas, temores, objetivos y hábitos”.

Es importante analizar cómo Dewey trasladó su pensamiento filosófico al campo pedagógico, pues en esta área manifestó que los problemas educativos en las escuelas se debían a una práctica equivocada, normada por una epistemología dualista.<sup>34</sup> En esa época ya estaban enfrentados los partidarios de dos corrientes pedagógicas: la educación tradicional “centrada en el programa” y los reformadores románticos que abogaban por una pedagogía “centrada en el niño”. A los tradicionalistas, Dewey los criticó en su época por no vincular las materias de estudio con los intereses y actividades de los niños; y a los románticos porque consideraban las facultades e intereses de los niños como algo importante por sí mismo y no relacionaban dichos intereses con las asignaturas de estudio.

Dado su respeto a la niñez, la perspectiva de Dewey representa una avanzada ética para su época, sobre todo cuando sostiene que la experiencia posee también una dimensión subjetiva. Según Dewey, las posiciones de ambas tendencias pecaban de dualistas; por ello sostenía que estas posturas podían resolverse de manera favorable si los dos grupos dejaban de considerar que existía una oposición entre la experiencia del niño y los diversos temas que aprenderá en las asignaturas. La visión de Dewey, que trata de reconciliar a los contenidos de estudio con las prácticas, ejerce una proyección importante en la docencia en el

---

<sup>33</sup> 1967, p. 184.

<sup>34</sup> Epistemología que combatió en sus escritos en 1990 sobre psicología y lógica.



momento actual. La pedagogía de Dewey requiere que los maestros lleven a cabo una empresa difícil, “reincorporar a los temas de estudio en la experiencia”,<sup>35</sup> yo creo que este enlace entre los temas de estudio y la experiencia, puede abonar de manera positiva la relación entre currículo real y currículo formal.

La reincorporación de los temas de estudio en la experiencia supone la relación entre teoría y práctica en los programas curriculares. Ha corrido mucha tinta desde que Dewey lo sostuvo, sin embargo, aún no termina de resolverse dicha relación, ni epistémica ni didácticamente. La vinculación entre la teoría y la práctica, el conocimiento y las experiencias es un tema de primordial importancia en esta investigación. Aunque es abordado de manera conceptual en libros y presentaciones, existe dificultad para convertir esta problemática en una *verdadera práctica*.

Teorizar la práctica y practicar la teoría: he aquí dos cuestiones respecto a las cuales los docentes, el currículum y, en síntesis, el diseño institucional, presentan una gran dificultad para abordarlos, aunque es un asunto permanente en la agenda educativa por la preocupación creciente de contar con planes de estudio que no alcanzan el nivel de vinculación e interdisciplinariedad que se desea. En repetidas oportunidades, muchos centros de formación universitaria plantean un problema recurrente. Nos referimos a la disociación de los conocimientos, a la ausencia de coordinación entre finalidades, contenidos y estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, existen dificultades epistemológicas, ideológicas, institucionales para lograr una mejor integración

---

<sup>35</sup> Ibid, p. 285.

curricular y por ende, alcanzar un mejor nivel de interdisciplinaria. ¿Es posible lograr la relación teoría-práctica y su inserción en el currículo actual? El docente N comenta que pone el énfasis con sus alumnos para lograr esa conexión.

“Cualquier capítulo de ciencias básicas, ya sea anatomía, bioquímica, fisiología... tiene que terminar con una aplicación clínica. Tratamos de que el estudiante empiece a pensar como profesional desde el primer día y para eso tenemos que enseñarle que las ciencias básicas tienen aplicación en su práctica profesional. Porque si no lo hacemos, los estudiantes pueden tener la impresión de que las ciencias básicas son años de pérdida de tiempo. Por ejemplo, una práctica es trabajar con los casos clínicos”.

Carr formula una crítica cuando expone que a pesar de que está en continuo crecimiento la bibliografía sobre la relación lógica entre las formulaciones teóricas y los principios prácticos, y que la aportación a la práctica de las disciplinas académicas está en continua expansión, no se perciben avances en el tema para explicar cómo debe relacionarse la teoría con la práctica; según el autor todo sigue igual, se sigue pensando que la teoría no tiene nada que ver con los problemas y preocupaciones cotidianas. Este asunto es visible en el proceso educativo: ¿Hasta qué punto el profesor le enseña al alumno cómo establecer los nexos? Uno de los docentes entrevistados frente a la pregunta: ¿qué es enseñar para usted?, responde:

**Docente A:** Transmitir conocimientos, en esencia ¿no? Es una tarea de un gran compromiso. Todo mundo puede enseñar, pero para transmitir conocimientos de frontera se tiene que estar preparado. Entonces, la enseñanza básicamente es transmitir conocimientos y en la enseñanza ya van incluidas las metodologías que uno utiliza.<sup>36</sup>

Como se puede apreciar, existe una valoración del conocimiento por el docente entrevistado puesto que plantea que cuando “el conocimiento es de frontera” hay que estar preparado. En las investigaciones realizadas con docentes universitarios hay que investigar de qué manera, desde la trasmisión los docentes, establecen el contacto con la práctica de sus alumnos.

En síntesis, por una parte se intenta resolver “teóricamente” la relación teoría-práctica y, por otra parte, no se logra resolver la relación teoría-práctica dentro del mismo proceso de práctica. Este planteo es claro dentro del campo de la teoría educativa puesto que siempre se ha hecho referencia a la gran distancia existente entre los principios abstractos, generales y situaciones concretas a las que en la realidad se enfrentan los profesores en las aulas. Lo que se hace es teorizar sobre la educación como un proceso aparte de lo práctico.

El momento de teorizar es distinto al ruido y el bullicio de la labor docente, los lugares y tiempo para teorizar son importantes para la práctica. Estas imágenes de la teorización se centran *en la relación entre pensamiento y*

---

<sup>36</sup> Un planteo que se reitera en los entrevistados es con relación a su formación pedagógica. Los docentes comentan que no tienen dicha formación. Se atribuye esta carencia a lo siguiente: “se nos dificulta adquirirla porque tenemos nosotros una formación muy diferente”. ¿Cuál es la concepción pedagógica de este profesional? Y ¿cuál es la de los profesionales que les enseñan los procesos pedagógicos y didácticos?

*acción*: es decir, ¿cuáles son los procesos cognitivos y emocionales que establecen los nexos entre el pensamiento y la acción? ¿Cómo se expresa la reflexión en la vida y en el trabajo del práctico?<sup>37</sup> Se expresa porque cualquier práctico se guía por una teoría, es decir, el práctico tiene ideas. Estas afirmaciones pueden también utilizarse para sostener que esto no es un argumento que permita alegar que el *práctico* *tenga una teoría*. Por ello, para Carr y Kemmis en *Becoming Critical* proponen que las prácticas cobren un significado como prácticas de cierto tipo cuando se teoriza sobre ellas y, por otra parte, “las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando se practican”.<sup>38</sup> En síntesis, la teoría no es sólo *palabras*, ni la práctica es mera conducta muda: teoría y práctica son aspectos mutuamente constitutivos.<sup>39</sup>

Ahora bien, según Carr, es importante tener en cuenta el ámbito público más que el privado, cuando se pretende entender la relación entre la teoría y la práctica. El autor explica que el saber teórico no pertenece sólo a las mentes de los sujetos, “sino que al mismo tiempo está mediado por los procesos públicos durante los cuales las acciones llegan a percibirse ‘como prácticas’, como actividades de cierta clase cuyo sentido y significado comparten grupos de

---

<sup>37</sup> Celso de Rui Beisiegel, realiza Observaciones sobre la Teoría y la Práctica en Paulo Freire y acota lo siguiente: “las ingenuidades de los primeros escritos de Paulo Freire eran explicados por el autor como productos de un desencuentro entre la teoría y la práctica. Los ensayos de teorización serían, seguramente, débiles e ingenuos. Aunque, afirma, la educación popular entonces practicada respondería en sí misma por las determinaciones ausentes en los primeros ensayos de teorización”.

<sup>38</sup> Carr y Kemmis, *Becoming Critical*, pág. 34.

<sup>39</sup> Es interesante registrar lo que plantea Freire respecto a su experiencia con la teoría y la práctica. Dice: “Lo que sucedió fue que tuve siempre una postura dialéctica. Pero, al procurar teorizar la práctica (subrayado de Martha C.) tuve momentos de ingenuidad en la teoría que intente hacerle mi práctica. Por el hecho de que mi práctica fue siempre una práctica dialéctica, real y concreta, tenía posibilidad de superar los momentos ingenuos”. (Celso de Rui Beisiegel, Universidad de Sao Paulo. Citado en: [http://www.hotopos.com/mirand7/observaciones\\_sobre\\_la\\_teor%C3%ADa\\_y\\_pr%C3%A1ctica.html](http://www.hotopos.com/mirand7/observaciones_sobre_la_teor%C3%ADa_y_pr%C3%A1ctica.html))



personas y quizás comunidades enteras”.<sup>40</sup> Esta posición sobre el peso de los ámbitos públicos respecto al valor, permanencia y difusión de las prácticas sostiene que dichas prácticas se juzgan de acuerdo con criterios y tradiciones públicamente compartidos.<sup>41</sup>

Por su parte, Dewey,<sup>42</sup> tomando la noción antigua y en especial la aristotélica, rescata el carácter social de la experiencia y el supuesto de que la experiencia implica transmisión a través de hábitos y costumbres. En la tradición griega la experiencia denota la información acumulada del pasado, pero no del pasado individual, sino del pasado social transmitida a través del lenguaje y a través de las prácticas en varias artes. Este aspecto particular expresa, por un lado, el carácter cultural de la experiencia y, por el otro, la importancia de las experiencias previas para la realización de acciones futuras.

De acuerdo a las ideas anteriores, la experiencia se constituye a partir de la interacción entre el ambiente y la gente, de esta manera, aquello que vive la gente es afectado por sus actividades y, a su vez, el carácter de estas actividades es afectado por lo que la gente experimenta. Por lo tanto, resulta secundario el conocimiento de los elementos de dicho proceso, mientras que lo fundamental son las acciones llevadas a cabo y las consecuencias vivenciales. Lo anterior no proporciona argumentos para poner en duda la afirmación de que la experiencia es sólo una cuestión epistémica, es decir, que debe ser observada sólo como un proceso con fines cognitivos.

---

<sup>40</sup> W. Carr agrega una posición de L. Stenhouse respecto a este asunto. Explica que Stenhouse definió la investigación como una indagación sistemática hecha pública. Se hace pública para su crítica y utilización en una concreta tradición de investigación (1979).

<sup>41</sup> MacIntyre (1981) Citado por Kemmis (p. 34).

<sup>42</sup> (1935), en R. Bernstein (1960, p. 70).

La investigación es sólo un tipo de experiencia pero existen otros procesos experienciales en los que el conocimiento no es el fin último, sino que su característica esencial es “el uso y el goce”. Un proyecto llevado a cabo por el Docente J. permite acordar con las afirmaciones de Dewey respecto a la experiencia, en este caso impulsada por los deseos y los objetivos por alcanzar el uso y el goce de la tecnología musical. Trata de un proyecto educativo que se asienta en la unión de la música con la computadora. De acuerdo con el Docente J., el propósito es:

“Animar a la gente que primero conozca la tecnología musical, la integre a su vida como estudiante y después a que conozca en dónde puede desarrollarse de manera profesional. Me apoyo en los audiovisuales, les doy pláticas sobre mi experiencia con las tecnologías y el desarrollo profesional. He hecho presentaciones a los colegas y alumnos”. Y aclara: “La musicalidad la tiene que poner el músico porque la tecnología no va a hacer todo, pero es una herramienta para desarrollar el proyecto con mayor rapidez y calidad”.

Para enriquecer los procesos experienciales, a los que ya hicimos referencia, es importante tomar en cuenta la teorización que, según Carr, “es un proceso público y una práctica social”. A partir de estos planteos es posible analizar los procesos de cambios educativos en la actualidad y comprender las aperturas (como las resistencias de maestros y alumnos) respecto a la aplicación de un conjunto de prácticas educativas en el salón de clases, ya sea de manera explícita o implícita. Estas situaciones también permiten registrar las resistencias a las teorías sustentadoras de dichas prácticas, ya sea de manera abierta o velada. Por

lo tanto, los maestros no sólo somos portadores de teorías y prácticas, sino que al mismo tiempo somos portadores de tradiciones.

Explica Kemmis que “somos responsables de aquellos debates que nos permitan fortalecer las tradiciones o mediante aquellos que pueden inducirnos a abandonarlas convenientemente”.<sup>43</sup> Es interesante al respecto la entrevista con el Docente A., pues ahí surge un tema relacionado con la eterna polémica entre tradición y cambio. El entrevistado comenta lo siguiente:

“Los alumnos por explorar tanto en la computadora desde los primeros semestres dejaron a un lado la habilidad manual en el área de diseño, a tal grado que nos vimos en la necesidad, dentro de esta área, en acordar trabajo manual en los primeros semestres y admitir el diseño por computadora en los últimos. Tal decisión tiene que ver con la comprobación de que existe un proceso de reflexión y creatividad en el alumno que enriquece más el ejercicio de diseño si lo desarrolla, en principio, de manera manual que computacional”.

Dentro de la misma línea de pensamiento, en lo que atañe a la relación entre tradición y cambio, Françoise Dubet, refiriéndose a la escuela republicana, explica que ya no existe el mundo que ella encarnaba y plantea que “también los maestros viven un desfase creciente entre sus prácticas y su imaginario”. Agrega que la defensa de ese

---

<sup>43</sup> Según Kemmis “apelar a la tradición es insistir en que no podemos identificar adecuadamente nuestros compromisos ni los de otros en los conflictos de argumentos del presente, salvo si los situamos en el contexto de las historias que les hicieron llegar a ser lo que ahora son”.

imaginario le permite resistir de modo que “se acepten los cambios rechazando las reformas”.<sup>44</sup>

Algunos aspectos a tomar en cuenta, según Carr, en el análisis de la *práctica*, son los siguientes:

- Respecto al valor de la práctica, su significado supone una construcción por parte de los que están inmersos en ella. Consideramos que un problema epistemológico fuerte en algunos espacios universitarios es la dificultad para conectar teoría y práctica; de ahí los tropiezos para construir teóricamente los fundamentos de dicha práctica.
- Se amplía nuestro conocimiento sobre la naturaleza del razonamiento a través de la práctica. De esta manera se recupera, según Carr, la visión de Aristóteles sobre el razonamiento práctico y se enriquece esa visión a través de las posiciones modernas sobre la teoría social crítica para arribar de este modo al razonamiento crítico.
- Tanto el carácter de la práctica como el razonamiento práctico y la crítica inciden en la investigación educativa. De esta forma, es posible desarrollar una propuesta más adecuada de investigación educativa, es decir, según el autor, arribar a una ciencia crítica de la educación.
- Otros autores consideran que el poder de una teoría es siempre una forma de poder que pone de manifiesto sus conexiones con los intereses del Estado. Plantea Kemmis que este poder se ejerce

---

<sup>44</sup> En el caso de Francia, según Dubet, las oposiciones a las reformas convocan menos a la defensa de los intereses materiales de los profesores que a las posturas simbólicas como aquellas de la unidad de la Nación, de la República, de la igualdad de oportunidades. Las reformas son combatidas porque amenazan principios “sagrados”.



sobre los profesores y éstos, a su vez, sobre los alumnos. Según el autor, en este debate se enfrentan la “impaciencia” postmoderna respecto al estudio y reflexión sobre la relación entre poder y teoría. Sin embargo, el autor menciona que “también se siguen manteniendo posturas modernas y hasta premodernas. Según Kemmis, con demasiada frecuencia también la *avant-garde* se funde en perspectivas insostenibles sobre la teoría y la práctica”.

El autor fundamenta esta posición al aseverar que aunque los teóricos de la postmodernidad toman en cuenta a los funcionarios, hay muchos investigadores que siguen estudiando la práctica “desde el exterior”. Es decir, pensando que las elaboraciones teóricas logradas van a producir cambios en la práctica de los profesores, aunque estos no han adquirido por su propia decisión una formación al respecto. En resumen, y siguiendo a Carr y Kemmis, se plantea que es necesario “investigar las teorías de lo práctico –y no sólo por sus prácticas– y al mismo tiempo hay que investigar las prácticas de los teóricos –y no sólo sus teorías–”.<sup>45</sup> En síntesis, para los autores mencionados “el trabajo de la práctica educativa y el de la elaboración teórica deben llevarse a cabo de manera conjunta”.<sup>46</sup> El Docente G. narra cómo llega a entretejer la teoría con la práctica:

---

<sup>45</sup> El autor finaliza diciendo que el análisis anterior supone el establecimiento de nuevas formas cooperativas de ciencia que desafíen la actual especialización burocrática de funciones, como la división del trabajo que estructuran la escolarización en el estado moderno (Carr). Sería necesario que profesores-investigadores de diversos campos del conocimiento se congregaran en mesas colegiadas, para analizar la postura de Carr y Kemmis sobre el tipo de vínculo entre teoría y práctica, y llevarlo a cabo desde la perspectiva de sus campos de conocimiento.

<sup>46</sup> 3ª Edición. 2002 (reimpresión).

“Me llaman y me invitan a dar una clase, yo les digo que no podía aceptar porque no sabía dar clases. Sin embargo, acepté porque me di cuenta de que la materia que me estaban ofreciendo me iba a obligar a estudiar con más orden algunas cosas que yo había visto antes, por ejemplo, la parte teórica con mucha profundidad y que estaba desarrollada muy por encima en el curso que yo tenía que dar, porque dicho curso estaba más volcado hacia la parte operativa. En realidad quizá yo por mi formación muy teórica me di cuenta de que la única manera de manejarme en esa materia práctica era teniendo una sólida teoría”.

En síntesis, la práctica condujo al Docente G. de nuevo a la teoría pero con más entendimiento, puesto que ya tenía una base teórica previa que se enriqueció con la práctica. Finaliza diciendo el entrevistado: “Años más tarde, encontré una frase de Einstein que decía: *no hay nada más práctico que una buena teoría*”.

Es interesante analizar aspectos del desarrollo de las ciencias para comprender hasta qué punto las prácticas están vinculadas con los fundamentos epistemológicos de dichas ciencias, ya sean duras o blandas.<sup>47</sup> Se desarrollaron distintas posiciones epistemológicas y un conjunto de teóricos sociales alemanes se abocaron a una interpretación hermenéutica, como fundamento epistemológico alternativo, aplicado a las Ciencias Sociales. De esta manera surgió una posición epistemológica de gran importancia.<sup>48</sup> La reflexión anterior

---

<sup>47</sup> Hacia el final del siglo XIX se producen nuevos desarrollos en el campo de la Historia y surgen Sociología, Antropología y Psicología. Es curioso estudiar los debates que originan estos nuevos campos. ¿Qué interpretación hermenéutica llevan a cabo los científicos y estudiosos de la época? Unos se basaban en las interpretaciones bíblicas, la Historia y la Estética; otros en las Ciencias Naturales y Física. Decían refiriéndose a dichas disciplinas que serían ciencias “inexactas” y no “exactas” (se puede apreciar el humor y el desdén).

<sup>48</sup> Weber enfatiza “el significado subjetivo” y en la acción (en oposición a conducta). Esta es un enfoque crucial para el siglo XX pues se afirma que las ciencias sociales no lograran desarrollarse si no se “toma en cuenta la propia forma de entender la acción de sus actores”.

sobre las diferentes posturas teóricas tiene derivaciones en el campo de la práctica. De acuerdo con lo anterior, al tomar como ejemplo el conductismo, la práctica que se deriva no se asocia con las propias ideas de las personas involucradas, pero sí la opción de Weber. Este paso adelante en los procesos de investigación va a posibilitar que los sociólogos entiendan la práctica desde las mismas ideas de los involucrados. Si trasladamos este ejercicio hermenéutico al campo de Educación se pueden encontrar situaciones semejantes: ¿qué prácticas se entrelazan con un modelo curricular basado en “procesos”, otro, en “objetivos” y, por último, un modelo por competencias?, ¿qué función cumplen las teorías en cada caso?

Las reflexiones anteriores nos llevan a preguntarnos sobre el sentido de la práctica. Es saludable impulsar la investigación sobre *las prácticas* en los distintos campos del conocimiento. Sin embargo en algunos campos del conocimiento existe una tendencia a concebir las prácticas como actividades o estrategias de enseñanza que diseña el profesor para que el alumno desarrolle las actividades o acciones de aprendizaje. Es primordial para un buen desarrollo curricular revisar cómo se conciben hoy en día las prácticas universitarias dentro y fuera del salón de clase, e incluso fuera del ámbito territorial de una facultad y/o universidad. Hay que estudiar los cambios de posición tanto de la teoría como de la práctica, que vienen ocurriendo en la última década; como también los enfoques respecto al rol del profesor y de los alumnos con relación a la responsabilidad de los sujetos en el aprendizaje.

Por otra parte, tomar en cuenta el impulso al aprendizaje autónomo y al trabajo en equipo; asimismo el énfasis progresivo puesto en el *cómo* aprender y menos en el

*qué* aprender. Agregado a lo anterior, la demanda que hacen las instituciones universitarias a los profesores de incrementar su participación en la investigación más que en la enseñanza. El Docente B., recordando su proceso de formación en la universidad, comenta:

“Éramos más autosuficientes en el laboratorio de investigación porque los profesores estaban más con nosotros, ya que se dedicaban sólo a la enseñanza y convivían más con los estudiantes”.

El comentario del Docente B nos permite reflexionar sobre varias cuestiones al mismo tiempo: la investigación, la enseñanza y la autonomía en los estudiantes, que es un tema complejo pero urgente de profundizar.

Estos datos son alentadores en ciertos aspectos para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje antes difíciles de llevar a cabo en las aulas y fuera de ellas. Sin embargo, junto con la promoción de la investigación en los distintos campos del conocimiento, y con el impulso del trabajo colegiado por parte de los maestros, habrá además que prestar atención a lo que está sucediendo con los maestros y alumnos en lo que respecta al trabajo intelectual, tanto sobre la teoría, como sobre la práctica.<sup>49</sup>

Para los autores consultados hay que considerar la práctica como algo que se *construye*. Esta construcción transcurre en cuatro planos:

---

<sup>49</sup> En este análisis sobre la teoría y práctica, hoy no se puede dejar de lado la globalización del conocimiento.



- ✓ En primer lugar, las *finalidades del profesor*; la pregunta que nos formulamos es la siguiente: ¿Por qué el docente elige desarrollar tal práctica, ya sea con un alumno o con todos? Es decir, ¿cuál es la intencionalidad que de una manera explícita o implícita está presente en el profesor? Respecto a la intencionalidad hay que tomar en cuenta que la práctica educativa es una manera de expresar poder. Por lo tanto, dicha práctica puede favorecer aspectos y estrategias tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje o puede impulsar procesos de cambio educativo. De ahí se deduce la importancia del rol docente y el peso que tienen las prácticas en la orientación en una dirección o en otra. Ahora bien, la práctica educativa es una forma de poder; puede estar a favor de patrones ya conocidos o por el cambio social.
- ✓ En segundo lugar, está la *construcción de una práctica en el plano social*; este plano alude a la interpretación que los otros hacen de esa práctica dentro de los referentes culturales y sociales de los alumnos.
- ✓ En tercer lugar, existe también *un plano histórico referido al contexto* en que se desarrollan las prácticas propuestas por el docente. Pueden ser prácticas que el profesor siempre diseña y desarrolla, que también pertenecen al historial educativo de una determinada institución. Es interesante tomar en cuenta este tercer plano, porque ello significa que siempre las prácticas operan en un contexto micro, y/o macro histórico. Significa que las prácticas tienen una historia –del profesor, del currículo, de las asignaturas, dependiendo del campo de conocimiento al cual pertenezcan dichas asignaturas– y en

consecuencia la historia de esas prácticas posibilita que el investigador detecte las prácticas del presente y rastree las del pasado; tanto las rupturas como las continuidades.

- ✓ El proceso anterior nos remite a los cambios educativos y a su interpretación; además, puede modificarse el discurso sobre la alteración de las prácticas tanto como las prácticas mismas en el campo del aprendizaje.<sup>50 51 52</sup>
- ✓ Por último, en el cuarto plano, Carr y Kemmis sostienen que una práctica “*se construye en el plano político*”. Aquí se hace referencia a un conjunto de factores presentes en la micro política de la clase, porque en ese pequeño universo confluyen factores de clase social, de género, de inclinación hacia unos u otros conocimientos; de profesores con acuerdos teóricos-prácticos o en desacuerdo parcial o total. En resumen, es un micro mundo que cobra un sentido especial para los alumnos y profesores que lo habitan. Los planos de análisis mencionados propician un abordaje más completo

---

<sup>50</sup> La tecnología en este siglo cumple un papel fundamental en el cambio de las prácticas educativas y profesionales dentro de la universidad.

<sup>51</sup> “Un libro blanco entorno a la enseñanza presentado en París en un coloquio sobre la docencia en 1968 establece la frontera divisoria entre la Escuela Tradicional y la Escuela Nueva. Entre las finalidades últimas atribuidas a la Educación Nueva señala el desarrollo de los individuos en una sociedad en continuo cambio. Se trata de que los alumnos participen en la vitalidad colectiva. La creatividad y la iniciativa individual desembocan en la colaboración escolar”. Como se puede apreciar en el texto de Fullat (*Filosofía de la educación*. Barcelona, 1983. pág. 354) han pasado más de 40 años y el planteo sobre estas escuelas del pensamiento son similares a la actualidad.

<sup>52</sup> Ahora bien, el registro del cambio en las prácticas reales del currículo supone transformaciones que es necesario rastrear en periodos institucionales e implica una tarea de seguimiento en una o más generaciones, como también un rastreo comparativo de prácticas educativas y profesionales pertenecientes a distintos campos del conocimiento. Hay que tener en cuenta que en las prácticas es posible encontrar tradiciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que pertenecen a distintos periodos educativos, unos más cercanos y otros muy lejanos.

y complejo de las prácticas educativas.<sup>53</sup> De acuerdo a los cuatro planos presentados surge una pregunta: ¿Cómo se enfocan y entretajan las prácticas en la universidad?

Las aportaciones de los autores citados se enriquecen al introducir en el análisis la perspectiva de Donald Schön,<sup>54</sup> en el prefacio de su libro, el autor manifiesta lo siguiente: “argumenté a favor de una nueva epistemología de la práctica”. Dice Schön que puso el énfasis sobre todo en “la reflexión en la acción: –el pensar en lo que se hace mientras se está haciendo–”. El autor agrega: “¿Qué clase de preparación profesional sería la más adecuada para una epistemología de la práctica que pretenda tener su fundamento en la reflexión en la acción?”<sup>55</sup>

Para facilitar la comprensión de la pregunta anterior recurrimos a los siguientes conceptos: la *racionalidad práctica versus la racionalidad técnica*. Las dicotomías de la racionalidad técnica pierden fuerza en el ámbito de la racionalidad práctica. Un ejemplo lo constituyen las dicotomías entre fines y medios, entre investigación y práctica, como entre conocimiento y acción.

La reflexión anterior permite integrar el pensamiento con la acción; se sabe que el proceso metodológico transita desde *el conocimiento en la acción* a la *reflexión en la acción* y de ahí hasta *la reflexión de la acción*<sup>56</sup>. Este es un proceso que permite, de acuerdo con Schön, que “los valores

---

<sup>53</sup> Las aportaciones de W. Carr y Kemmis nos describen a través de los cuatro planos expuestos la riqueza y complejidad de las prácticas, y por ende del tipo de experiencias que pueden vivenciar tanto docentes como alumnos.

<sup>54</sup> Schön, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós. 1992, p. 81, 146pp.

<sup>55</sup> El subrayado es mío.

<sup>56</sup> Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. (1993 2da. Edición): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Ediciones Morata.



de control, distancia y objetividad –nucleares para la racionalidad técnica– se revistan de nuevos significados.” El planteo teórico-práctico de la *racionalidad práctica* permite manejar con mayor creatividad aún que la propuesta instrumental, la singularidad e incertidumbre de los procesos educativos, porque la reflexión en la acción favorece que la práctica rebase o se anticipe al mismo diseño curricular cuando maestros y alumnos lo crean necesarios por los requerimientos del proceso de aprendizaje. En la década de los 90, Schön se apoyó en dos construcciones conceptuales para interpretar el diseño arquitectónico. Una, la racionalidad técnica en el diseño, y otra la racionalidad práctica. La experiencia de Schön con el desarrollo arquitectónico es pertinente porque diseñar es una habilidad integral; por lo tanto, es correcto que se capte globalmente. Comenta el autor en una interesante cita: “uno no puede aprenderla de una forma atomizada, aprendiendo primero a desarrollar unidades más pequeñas de actividad y luego ensamblar esas unidades en un proceso de diseño global; pues las piezas tienden a interactuar entre sí y a derivar sus significados y consecuencias del proceso global del que están formando parte”.<sup>57 58</sup> En síntesis, desde esta perspectiva, la vida real del aula es más fuerte que cualquier diseño de los aprendizajes y del currículo.

---

<sup>57</sup> Según Pérez Gómez (1999), las posturas de Schön y Habermas (1998) permiten entender cómo desde la racionalidad técnica o instrumental “se reduce la actividad de la enseñanza al diseño como una actividad externa al mismo profesor” (pág. 275). De acuerdo con el autor, en esta posición instrumental el docente no requiere necesariamente el conocimiento experto para cumplir con ciertos objetivos.

<sup>58</sup> Según Kincheloe, Steinberg y Villaverde, en su libro *Repensar la inteligencia* (2004), sostienen que la racionalidad técnica que proporciona la base y el fundamento de la disciplina, a menudo no se cuestiona. La racionalidad técnica es el sistema de elaboración del significado que refleja “los propósitos, intereses y valores básicos del grupo” (Van Dijk, 1993); específicamente, la predicción y el control de la realidad objetiva por medio de métodos neutrales, científicos. También significa que las preguntas políticas, sociales y culturales se refunden como preguntas técnicas. El resultado es una veneración a la técnica...

## Conclusiones preliminares

Este trabajo fue emprendido con la intención de comprender un poco más la enseñanza en la universidad, ¿pero qué es lo que se ha pretendido entender y hasta qué punto es esto posible? Ubicar la docencia universitaria en los contextos locales, utilizar literatura y procesar experiencias de otras latitudes, pero también del lugar; entrevistar a docentes de distintas disciplinas, quizás buscando cierta unidad dentro de la diversidad profesional. Todas ellas son pretensiones de este estudio que hay que seguir explorando, tanto desde el punto de vista de la teoría como del de la práctica.

La investigación cualitativa arroja hasta el momento los siguientes resultados, con su correspondiente recomendación. Este procedimiento favorece la creación de *las categorías de análisis* en el presente estudio.

⇒ **Los docentes universitarios** se hacen tales a partir de maestros mayores con los cuales inician una preparación.

Recomendación: Este tipo de procedimiento, que en la mayoría de los casos se inicia por cercanía del alumno con el maestro, puede ser establecido de una manera más formal dentro de un programa de Formación Docente, que respete algunas de las características del acercamiento ya mencionado.

⇒ **Los cambios educativos**, cuando los hay, siempre parten de tradiciones o maneras previas del pensar y del hacer, dentro de las peculiaridades existentes en los campos de conocimiento involucrados.

Recomendación: Existe una continuidad que debe ser aprovechada de manera creativa, a fin de iniciar a los docentes en la innovación a partir de



paradigmas, concepciones y experiencias previas que facilitan la aceptación de una propuesta de cambio.

- ⇒ Se vislumbra el giro hacia una **mayor integración entre el conocimiento y la experiencia**, por ejemplo, entre las asignaturas teóricas y con las asignaturas prácticas dentro de las estructuras curriculares actuales, en distintas facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León

Recomendación: La creación de **un programa reflexivo de grupos de docentes**, sobre la relación teoría-práctica en sus respectivas disciplinas y líneas curriculares, sería de gran ayuda en el logro de la integración curricular.

- ⇒ La distancia que se advierte entre el **currículo formal y el real** es un tema crítico, como lo es el de la separación teoría-práctica. Y esta problemática puede afectar cualquier campo de conocimiento, desde las ciencias duras hasta las humanidades.

Recomendación: Es necesario desarrollar una valoración permanente del Plan de Estudios a fin de ir reajustando el currículo a medida que se desarrolla. Es recomendable congeniar la necesaria autonomía del profesor en el salón de clase, con la necesidad institucional de no perder de vista el currículo como totalidad.

- ⇒ Las **herramientas tecnológicas** mejoran la relación entre la teoría y la práctica en diversas áreas del conocimiento, cuando se utilizan en la enseñanza aquellas herramientas derivadas de tecnologías de primer nivel, puesto que éstas facilitan ciertos aprendizajes de los alumnos. Pero las herramientas

mejoran el vínculo al cual aludimos, en la medida en que los docentes puedan triangular en los procesos de enseñanza, tanto el conocimiento, como las experiencias y las técnicas.

Recomendación: Impulsar el uso de tecnologías adaptadas a los tipos de prácticas presentes en los distintos campos de conocimiento, a nivel superior. E impulsar de la misma manera el aprendizaje docente en el manejo de las herramientas, vinculadas al desarrollo teórico-práctico de las asignaturas curriculares.

## Bibliografía

- Bourdieu, Pierre y L. Wacquantan. *Respuesta por una antropología reflexiva*. Editorial Grijalbo. México, 1995.
- Broncano. *Experiencia, representación y giro agencial* Ponencia presentada en el *Primer Taller Sobre Experiencia y Representación de la Ciencia*. IIF-UNAM. México, 2006.
- Carbonell, Jaime. *Una educación para mañana*. Octaedro. Barcelona, 2008. (Ediciones de Bolsillo).
- Carr, Wilfred. *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata. España, 2002.
- Casarini Ratto, Martha. *Teoría y diseño curricular*. Editorial Trillas. México, 1999.
- Cullen, Carlos. *Ponencia en Coloquio de Humanidades*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- De la Fuente, José Ramón. "La Educación Superior, en el olvido". En *Revista Proceso*. No. 1707. México, 19 de junio, 2009, pp. 36-39.
- De la Torre, Miguel. *Del humanismo a la competitividad*. UNAM. México, 2004.
- Dewey, John. *Experiencia y naturaleza*. Trad. al español 1948. Fondo de Cultura Económica. Mex-BS, 1925.

- Dewey, John. *Experiencia y educación* Editorial Losada. Buenos Aires, 1967.
- Dewey, John. *The Child and the curriculum*. The University of Chicago press, 1906.
- Diccionario de las ciencias de la Educación*. 2ª Ed. Madrid, España, 1983. Dir por Sergio Sánchez Cerezo. México, Editorial Santillana, 1995. pp. 397-398.
- Dubet, Françoise. “¿Por qué parece imposible reformar el sistema escolar francés?”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 12. México, 2007
- Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. 2ª Edición. Ediciones Morata. Madrid, 1993.
- Imbernón, F. *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Ediciones Morata. Madrid, 1999.
- Jiménez, María del P. “Las representaciones y sus implicaciones. Aproximaciones desde el psicoanálisis, la psicología social y la educación”. En *Paniuga*. Ed. Centro de Estudios de la Universidad, UNAM, 1997.
- Kemmis S. “La teoría de la práctica Educativa”, en *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica* de Carr, W. Ediciones Morata. España, 2002.
- Hargreaves, Andy. *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Ediciones Octaedro. Barcelona, 2003.
- Morín, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ediciones Nueva Visión. Argentina, 1999.
- Ochoa de la Fuente, Lili. “Reconstrucción narrativa de experiencias comunitarias”. En *Revistas Novedades Educativas*. N° 2009. Argentina, 2008.
- Pérez, Gómez, A.I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata. Madrid, 1998.
- Ponce, A. *Redes epistémicas, inter y transculturales*. México 2008. Tesis, UNAM.
- Ramonet, Ignacio. “Le Monde Diplomatique”. Citado en *¿Qué es el pensamiento único?*, de Alvarez Sotomayor, Carlos. 1995. <http://www.uned.es/utdu/español/master/primer/modulos/tecnologia-y-sociedad/>. Consulta: 5 de agosto, 2010.

- Ramonet, I. "El pensamiento único" en *Le monde Diplomatique* 1996.  
Citado en Imbernón, F. *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Ediciones Morata. Madrid, 1999.
- Rigal, Luis. "La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI", en *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Biblioteca de Aula. España, 1999.
- Romo, Rosa M. *Una mirada a la construcción de identidades. Los psicólogos de la Universidad de Guadalajara*. Universidad de Guadalajara. Jalisco, 2000.
- Rui, Celso D. *Observaciones sobre la teoría y la práctica en Paulo Freire*. En: [http://www.hottopos.com/mirand7/observaciones\\_sobre\\_la\\_teor%C3%ADa\\_y\\_.htm](http://www.hottopos.com/mirand7/observaciones_sobre_la_teor%C3%ADa_y_.htm). Consulta: 2 de agosto, 2010.
- Sacristán, Gimeno. "La educación que tenemos, la educación que queremos", en *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Biblioteca de Aula. España, 1999.
- Sacristán, Gimeno. *La educación que aún es posible*. Ediciones Morata. España, 2005.
- Sánchez-Parga, José. *La docencia universitaria: Para un manifiesto antipedagógico*. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador, 2003.
- Schön, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Editorial Paidós. Barcelona, 1992. pp. 81, 146.
- Villa, Aurelio y Manuel Poblete, *Aprendizaje basado en competencias*. Ediciones Mensajero. Bilbao, 2007. pp. 7-25.