

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

DOCENTES

IMPACTO DE LAS POLÍTICAS Y PROGRAMAS DE DESARROLLO ACADÉMICO EN EL DOCENTE Y LA ENSEÑANZA

¹ María Elda Rivera Calvo

¹ Profesora de la Facultad de Historia, Universidad Autónoma de Sinaloa, México

Estudiante del Doctorado en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Sinaloa, México

Correo electrónico: rivereld@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación tiene como objetivo, describir, analizar y reflexionar respecto al desarrollo académico de la planta de profesores de Facultad de Historia y su relación con las prácticas docentes desarrolladas en el programa educativo de Licenciatura en Historia.

En el primer apartado realizamos un análisis y reflexión sobre los rasgos de la docencia universitaria: situación y roles desempeñados por los profesores; el lugar de la enseñanza con respecto a la investigación, las creencias sobre la formación docente; propuestas para el análisis y comprensión de la docencia y; el caso concreto de la formación docente en la Universidad Autónoma de Sinaloa.

En el segundo apartado hacemos un breve recuento histórico del surgimiento y evolución de la Facultad de Historia, destacando los logros de esta comunidad en el ámbito de la investigación y difusión de la historia. También analizamos el avance académico obtenido por sus integrantes al amparo de las políticas y programas de desarrollo académico, creadas por las autoridades educativas federales e implementadas en nuestra universidad.

En el tercer apartado, nos enfocamos en el análisis y reflexión de los efectos de estas políticas en la situación de los profesores y las actividades relacionadas con la enseñanza, y teniendo como referente este contexto, nos formulamos la siguiente pregunta: ¿Estas políticas y programas de estímulos están contribuyendo a la mejora de la profesionalización de la enseñanza de la historia en las aulas universitarias?

1. PROBLEMÁTICA DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS

La formación docente de los profesores universitarios, presenta ciertas particularidades con respecto a otros niveles educativos. En primer lugar, la mayoría de los profesores universitarios tienen una formación profesional en algún campo disciplinar y por diversas razones o circunstancias se han incorporado a la docencia universitaria, sin tener una formación inicial² o en su caso haber participado en un curso o programa de preparación para la docencia.

En general, la formación inicial y permanente para el ejercicio de la docencia en las universidades, no es concebida como parte de una política educativa sistemática y constante; es decir, cuando se implementan acciones en este sentido, su impacto es reducido en el aspecto cuantitativo y cualitativo. Entonces, la formación pedagógica,

² La formación inicial en los niveles de enseñanza primaria y secundaria, se refiere a las actividades sistematizadas y organizadas que facilitan la adquisición por parte del futuro profesor de los conocimientos, destrezas y disposiciones requeridas para desempeñar la enseñanza (MARCELO, C., *Formación del profesorado para el cambio educativo*. EUB,S.L., España, 1995, p. 445.

es más bien producto del esfuerzo personal de los profesores. “A la universidad no le gusta mucho la formación de maestros. Nos sentimos mejor con los estudiantes de nuestras disciplinas o con los estudiantes investigadores. En definitiva, sabemos hablar de prácticas, pero no sabemos hacerlas³.”

Esta escasa importancia que se le asigna a la formación docente en las universidades, se relaciona con el mismo status y funciones que desarrollan los profesores en las universidades. Los profesores universitarios a la vez que enseñan, realizan diversas actividades ligadas a la gestión académica-administrativa, investigación y difusión del conocimiento del campo disciplinar en el que se inscriben. De las funciones mencionadas, la investigación ocupa un lugar relevante, si consideramos la valoración positiva que le atribuyen los profesores, fenómeno que se explica si lo analizamos desde una perspectiva psicológica y sociológica. “En primer lugar cabe destacar que el prestigio profesional (reconocimiento social, capacidad de influencia, recompensas intrínsecas y extrínsecas, etc.) lo proporciona exclusivamente la actividad investigadora y la producción científica. Así, una mediocre aptitud didáctica puede compensarse en un profesor si es un buen investigador”. El caso contrario –un buen profesor que no investiga- tendría un menor reconocimiento institucional y prestigio social⁴.

A nivel institucional, la investigación es promovida a través de la exigencia que los profesores estudien posgrados (maestrías y doctorados), que les permitan fortalecer las líneas de investigación enfocadas al campo disciplinar de los centros de trabajo, estos programas son concebidos como una especie de formación inicial para ejercer la investigación. Un aspecto que también denota esa distinta valoración entre la enseñanza y la investigación, es que en estos programas el profesor realiza sus investigaciones apoyados por un tutor desde el inicio y fin del programa de estudio, lo que manifiesta la creencia que para ser investigador se requiere transitar por un proceso formativo formal, no así para el ejercicio de la actividad docente. “De nuevo se muestra de forma implícita que la investigación es una actividad para la que sí se requiere tanto un programa formativo como el asesoramiento directo de un tutor, mientras que no ocurre lo mismo con la actividad docente⁵”.

Ahora bien, se puede conjeturar que el peso que se le atribuye a la investigación, se sustenta por el beneficio que van a recibir los estudiantes en su proceso de formación profesional, al contar con maestros actualizados en su campo profesional y que están generando conocimientos de frontera. Sin embargo, se observa “un divorcio entre investigación y docencia que puede tener repercusiones negativas en la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos universitarios⁶”. Ya que en los procesos de formación no existe una relación directa entre el contenido que el profesor enseña y el conocimiento que el mismo está generando.

Por otra parte, existen otras creencias que abonan negativamente a la necesidad de formación docente de los profesores universitarios, se cree, que si la función del profesor universitario se orienta a la formación de los alumnos en un campo

³ BEILLEROT, J., *La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)*. Ediciones Novedades Educativas, Universidad de Buenos Aires, Argentina, 1998, p. 43.

⁴ FERNÁNDEZ, M., *Así se enseña en nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una Didáctica Universitaria*. 1989, Madrid, en MARCELO, C., *Formación del profesorado para el cambio educativo*, op.cit., p. 445-450.

⁵ MARCELO, C., *Formación del profesorado para el cambio educativo*, op.cit., pp. 445-450.

⁶ *Ibid.*, p. 441.

profesional específico entonces,"lo importante es la transmisión de un saber específico. Esto sólo exigiría al profesor el dominio de este saber y, por parte del estudiante, únicamente requerirá interés y voluntad para abordar las tareas. En todo caso, el asunto se reduce a un problema de disciplina y de voluntad: es necesario desarrollar hábitos de orden y de trabajo, de rigor y precisión en las tareas científicas"⁷. Por consiguiente, las prácticas docentes desarrolladas por los profesores universitarios, están mediadas por el campo disciplinar y profesional en el que se desarrollan y en general carecen de experiencias formativas provenientes del campo pedagógico, lo que podría estar repercutiendo en la formación de los alumnos⁸.

En general podemos concluir que existe poca atención a los componentes que favorecen o limitan el aprendizaje de los alumnos en su formación profesional, en este sentido existen visiones críticas y negativas de la situación y prácticas docentes en la universidad: "Aquí todo es bochornosamente intolerable, improvisación, tradición medieval de rutinas acríticas, increíble falta de control acerca de cuáles son las variables que están decidiendo efectivamente los resultados de la intervención didáctica, despilfarro escandaloso de medios, tiempo, energía, recursos humanos y presupuesto"⁹.

De acuerdo a los rasgos y problemáticas que se viven en la docencia universitaria, es necesario construir propuestas teóricas y metodológicas que contribuyan a una mejor comprensión de los que pasa en las aulas universitaria cuando se enseña, por ello me parece pertinente retomar trabajos como el de Miguel Ángel Zabalza¹⁰, que aportan elementos para analizar y comprender estas realidades. Este investigador propone tres modelos de docencia universitaria. El primero, como su nombre lo dice, es para "especialistas e investigadores sobre la enseñanza, sirve de dispositivo para identificar y describir de una forma sofisticada y a través de procesos y medios bien controlados los diversos factores y condiciones implicados en la enseñanza y aprendizaje"¹¹.

El segundo modelo, denominado de aproximación profesional a la docencia, "trata de una modalidad de conocimiento más sistemática y fundamentada. Requiere de preparación específica para llevarla a cabo y unos recursos metodológicos apropiados para recoger, analizar e interpretar los datos. Constituye una dimensión importante del perfil de los profesores y requiere, por tanto una formación específica para llevarla a cabo. Es un tipo de conocimiento que hace posible iniciativas de mejora: se sabe qué hacer y por qué hacerlo. La importancia de este modelo de aproximación, es que constituye una condición básica para la mejora de la enseñanza"¹².

⁷ ARREDONDO, M y DIAZ, A., *Formación Pedagógica de profesores universitarios*. UNAM/ANUIES, México, 1989, p. 141.

⁸ LÓPEZ, R., *Profesorado, conocimiento y enseñanza conservadora. Valores profesionales en la educación superior*. Plaza Valdez Editores, Universidad Autónoma de Sinaloa, México, 2007, p. 37.

⁹ FERNÁNDEZ, M., "Desarrollo profesional del docente universitario. Texto, contexto y pretexto", 1992, p. 268, en MARCELO C. y. MIGNORANCE, P. (Eds.), *Pensamiento del profesor y Desarrollo Profesional II*. Sevilla, Servicio de publicaciones de la Universidad, en MARCELO, C., *Formación del profesorado para el cambio educativo., op.cit.*, p.443.

¹⁰ ZABALZA, M., *Competencias docentes de profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea, España, 2003.

¹¹ *Ibid.*, pp.68-69.

¹² *Ibid.*, pp. 68-69.

El tercer modelo y el que suponemos más cercano a las prácticas que se desarrollan en las aulas universitarias, es el de la aproximación empírica y artesanal, se caracteriza por que “no es un conocimiento suficientemente formalizado y firme. Más bien se trata de algo superficial, asistemático, vago. Basado, con frecuencia, más en intuiciones que en datos sistemáticos sobre lo que sucede en la práctica”¹³.

De los tres modelos, el que interesa destacar es el de la aproximación profesional, ya que “todos los profesores necesitamos un conocimiento profesional de la docencia. Ése es nuestro trabajo y llevarlo a cabo en buenas condiciones exige saber de él, sobre su teoría y sobre su práctica, con una cierta profundidad. Es un tipo de conocimiento que se construye sobre la práctica pero no sólo desde ella”¹⁴. Desde nuestra perspectiva, este modelo es al que debería aspirarse dentro de las instituciones de educación superior, donde los profesores universitarios no se les puede exigir que sean especialistas e investigadores de la enseñanza de manera exclusiva, ya que tienen que dedicar tiempo a la investigación de su campo disciplinar.

Lo expuesto anteriormente dio cuenta del contexto general que priva en la docencia universitaria, ahora nos referiremos sucintamente a la situación concreta de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Las preocupaciones por la formación docente se iniciaron con fuerza en la década los años setenta del siglo pasado, como corolario del crecimiento sin precedente de la matrícula en las instituciones de educación superior, fenómeno al que se le ha denominado masificación educativa. En este proceso se generó una gran demanda de docentes, que influyó para que se incorporaran como profesores, estudiantes de nivel profesional, comenzando su cometido en las aulas completamente desarmados de conocimientos pedagógicos y didácticos, situación que impactó negativamente en la calidad de la enseñanza y aprendizajes al interior de las universidades públicas¹⁵.

Este anárquico escenario conllevó para que a nivel institucional se tomaran medidas, con el firme propósito de enfrentar el problema de la deficiente profesionalización docente, es por ello que durante el año de 1978, se estableció en la Universidad Autónoma de Sinaloa, el Plan de Perfeccionamiento de Personal Académico (PPPA ACA 129), y en cuyo marco se realizaron 129 cursos de capacitación y formación a más de mil profesores de todos los niveles de la Universidad¹⁶. “Este programa se sustentó en la filosofía de formar al profesorado que, a tono con el discurso de la ideología del grupo que asumió la rectoría de la Universidad, tendría bajo su responsabilidad la formación del profesionista crítico de su realidad social”¹⁷.

Esta experiencia contribuyó para que en 1981 se creara el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Autónoma de Sinaloa (CISE UAS), que fue el responsable de las tareas de formación, actualización y capacitación del profesorado a

¹³ *Ibid.*, pp. 68-69.

¹⁴ *Ibid.*, p. 70.

¹⁵ ROSALES, M., “Políticas educativas modernizadoras y formación de profesores en la universidad pública”, en CANO, J Y LOPEZ, R., *El debate de lo global. Contribuciones a la discusión multidisciplinaria de una problemática*. Universidad Autónoma de Sinaloa, Sinaloa, México, 2001, p. 376

¹⁶ LÓPEZ, F., *Representaciones sociales en los docentes*. Universidad Autónoma de Sinaloa, Sinaloa, México, 2006, p. 36.

¹⁷ LÓPEZ, R., *Profesorado, conocimiento y enseñanza conservadora. Valores profesionales en la educación superior.*, *op.cit.*, p. 111.

través del Programa de Formación y Actualización Docente (PFAD), establecido en 1994, el cual “ se concibió con un criterio flexible: formación de un tronco común y diversificación especializada, de acuerdo con las áreas disciplinarias de cada profesor participante”¹⁸; además esta institución desarrolló en su interior los programas de licenciatura, maestría y doctorado en educación.

Es de señalarse que de 1977 a 1999, el CISE (hoy Facultad de Ciencias de la Educación) implementó más de quince programas destinados a la formación y actualización de los docentes a través de cursos aislados, especialidades, maestrías y doctorados en educación¹⁹, lo interesante de este dato sería la realización de un análisis cualitativo que nos diera luz sobre su impacto en los procesos educativos desarrollados en las aulas.

En la década de 1980 participaban en las tareas de formación docente, la Dirección de Investigación y Posgrado y el Plan Universitario de Desarrollo, pero a partir de 1991 se deja a cargo del CISE. Sin embargo, hoy día, no se cuenta, en mi opinión, con una política coordinada en la formación docente, que se implemente en cada uno de los programas educativos. Además no existe en la normatividad institucional, la exigencia que los nuevos profesores posean un perfil pedagógico-didáctico, el requisito esencial para el reclutamiento es la formación disciplinar de alto nivel, de preferencia con los altos grados académicos, que implícitamente supone la creencia de que a mayor nivel académico, mayor habilitado para la docencia. “La experiencia de los últimos treinta años indica que las universidades públicas por lo regular no contratan maestros formados como tales sino profesionales de distintas ramas a quienes se asigna como tarea fundamental la práctica docente. Frente a esta realidad sólo ha quedado intentar capacitarlos y actualizarlos para que se desenvuelvan mejor como profesores”²⁰.

2. LA FORMACIÓN DISCIPLINAR Y ACADÉMICA DE LOS PROFESORES DE LA LICENCIATURA EN HISTORIA

Para analizar y comprender la evolución académica que ha experimentado la comunidad de profesores de la Licenciatura en Historia, es necesario hurgar en el propio pasado de la hoy Facultad de Historia. Desde finales de los setenta del siglo pasado, se palpaba la necesidad de formar profesionales de la Historia en nuestra entidad, puesto que el rescate y preservación de la memoria histórica se había llevado a cabo tradicionalmente por personas que tenían un genuino interés por la historia, pero que carecían de una formación profesional. En este escenario, un grupo de investigadores adscritos al Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Sinaloa (hoy instituto de Investigaciones Económicas y Sociales IES), en coordinación con a la Facultad de Economía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de manera particular con el reconocido historiador Enrique Semo, empezaron a gestar un proyecto para iniciar la profesionalización de historiadores en el Estado de Sinaloa, “los propósitos centrales del proyecto eran crear un programa de maestría en Historia que formara: a) investigadores especializados en la Historia Regional; b) profesionales en la enseñanza de la Historia; c) planta que posibilitara en el corto plazo la creación de la

¹⁸ *Ibid*, p.113

¹⁹ LÓPEZ, F., *Representaciones sociales en los docentes.*, *op.cit.*, p. 37

²⁰ ROSALES, M., “Políticas educativas modernizadoras y formación de profesores en la universidad pública”, en CANO, J Y LOPEZ, R., *El debate de lo global. Contribuciones a la discusión multidisciplinaria de una problemática.*, *op cit.*, p. 376.

Licenciatura en Historia; y además elaborar la Historia General del Estado de Sinaloa²¹.

Este proyecto tardó algunos años en concretarse, finalmente en el año de 1984 se estableció la Maestría en Historia Regional²², a partir de este momento se instauraron los cimientos para dar sustento al programa de Licenciatura en Historia, que se creó en 1988, con el objetivo primordial de formar profesionales especializados en la investigación, docencia y divulgación del conocimiento histórico.

La planta académica de la Licenciatura en Historia, se constituyó con algunos de los graduados de la primera generación de maestros en historia regional; lo que influyó positivamente en el programa y se manifestó por el rigor académico que se les exigía a los alumnos que empezaban a formarse como profesionales de la Historia. Sin embargo este proceso de formación profesional de estos profesores, no fue acompañado por una formación que los habilitara como docentes, incluso algunos de ellos debutaban en la docencia.

También es interesante destacar como un buen número de maestros eran licenciados en economía, lo que marcó el tipo de historia que se enseñaba en el programa de licenciatura en Historia en los primeros años, orientada hacia la historia económica y en mucho de los casos con una clara tendencia marxista, para constar lo dicho, basta revisar algunos de los programas de las asignaturas establecidas en el primer plan de estudios. No obstante lo dicho, esta planta se fue nutriendo de otros elementos con formaciones disciplinares del campo de las ciencias sociales y humanidades, contribuyendo a la diversificación de las temáticas, enfoques teóricos y metodológicos de los contenidos programáticos, implementados en la licenciatura en Historia y fortaleciendo además las líneas de investigación desarrolladas por los profesores.

En la evolución de este programa siempre se tuvo claro y presente que, el avance académico de la comunidad debería sustentarse en la conformación de cuadros con una amplia y rigurosa formación disciplinar, es por ello que los primeros profesores egresados de la maestría prosiguieron sus estudios de posgrado en el área de las ciencias sociales, sobre todo en el Doctorado en Ciencias Sociales que se creó en 1995 en nuestra alma mater, programa apoyado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Por otra parte, en el año de 1993 egresa la primera generación de Licenciados en Historia, cinco de éstos titulados con tesis²³, los cuales prosiguieron sus estudios de maestría en la misma facultad, a la par que se iban integrando a la planta académica de la escuela, como profesores e investigadores. Esta generación de jóvenes historiadores, se fue consolidando con la obtención de doctorados en ciencias sociales e historia en esta universidad y fuera de ella, todos reconocidos por CONACYT.

Haciendo un análisis de la conformación de la planta docente, podemos detectar dos grupos profesores: los de mayor antigüedad, la mayoría proveniente de otras

²¹ AGUILAR, G., "La profesionalización del historiador en Sinaloa: Creación de la Maestría en Historia Regional y la Licenciatura en Historia, 1984-2007" en FELIX, H., y GRAGEDA, A., (editores), *Memoria digital del XXXIII Simposio de Historia y Antropología de Sonora*, Hermosillo, Sonora, México, 2009, p. 1.

²² En 1995 este posgrado ingresa al Padrón excelencia de CONACYT, sin embargo en 1997 se le retira ese reconocimiento y en el 2006 ingresa al Programa Nacional de Posgrados de Calidad, donde actualmente se mantiene.

²³ Que en esos momentos era la única modalidad para titularse de Licenciado en Historia.

licenciaturas, preponderantemente de economía, aunque también hay presencia de abogados e incluso ingenieros bioquímicos, pero realizaron sus estudios maestrías en Historia y el doctorado en ciencias sociales e Historia. El siguiente grupo de profesores, conformado en su mayoría por egresados de las primeras generaciones de la licenciatura en Historia, que gradualmente se han ido incorporando a la planta académica de la Facultad de Historia.

Actualmente este programa cuenta con quince profesores de tiempo completo, de los cuales nueve tienen entre veinte y cuarenta años de antigüedad, de éstos, ocho son doctores en Historia o en Ciencias Sociales con especialidad en Historia y uno es pasante de maestría en Historia; la antigüedad de seis profesores restantes fluctúa de catorce a diecinueve años, de los cuales cuatro poseen el doctorado en ciencias Sociales con especialidad en Historia, uno la maestría en Historia. Por otra parte están dos profesoras de asignatura base, que poseen una antigüedad de nueve años, una posee maestría en Historia y la otra cursa el doctorado en Educación, por último están otro grupo de profesores que no tienen horas base, o que están adscritos a otras facultades o centros de la misma universidad.

Este desarrollo académico de la facultad ha estado ligado, a las políticas relacionadas con el estímulo a los docentes como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED), Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). En el caso del ESDEPED, creado en 1994, con el objetivo de que cada profesor pueda obtener estímulos adicionales al salario según su desempeño, después de entregar constancias de sus actividades académicas. El programa ha tenido, por lo menos desde su creación, la expresa intención de estimular la docencia y de operar como alternativa al SNI. Los criterios de este programa se guían por lineamientos establecidos por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) en coordinación con la Subsecretaría de Educación Superior (SES), pero cada universidad tiene cierto grado de libertad para establecer los procedimientos locales²⁴. En universidades como la nuestra, este programa lleva varios años sin abrir convocatoria, lo que ha generado cuestionamientos y críticas, sobre todo, referente la permanencia o ingreso de nuevos profesores sin participar en procesos de evaluación transparentes.

Estas políticas educativas enfocadas al desarrollo académico de los profesores, se han ido renovando, optimizando y alcanzan su máxima expresión en el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000), que en la sección dedicada a la Educación Superior, establece cinco ejes que articulan la propuesta para nivel superior: calidad, desarrollo académico, pertinencia y organización y coordinación. Las líneas de acción del eje desarrollo académico son las siguientes: "a) duplicar el número de profesores con posgrado; b) difundir las experiencias exitosas en programas para la actualización de maestros y personal de apoyo de la IES; c) establecer en cada uno de los subsistemas un programa de formación de profesores basados en núcleos académicos regionales y en redes interinstitucionales con apoyo de los medios electrónicos; d) identificar e impulsar a los jóvenes que mostraran aptitudes y vocación para la docencia; e) reforzar las acciones que favorecieran la integración de las actividades de docencia e investigación; f) fortalecer los programas de estímulos al

²⁴ DE VRIES, W. et al., *Políticas públicas y desempeño académico, o cómo el tamaño sí importa*. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 7., julio-diciembre de 2008, p.5. Consultado 22 de mayo de 2009. http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/de_vries_politicas_publicas.html

desempeño académico propiciando una mayor participación de los cuerpos colegiados en su diseño, operación y resultados; y g) desarrollar programas y materiales dirigidos a la capacitación de los maestros, principalmente en aspectos de pedagogía, didáctica, planeación y evaluación del aprendizaje y administración educativa, así como en temas de su disciplina (Poder Ejecutivo Federal, 1996, 153-154)²⁵.

En este contexto, surgió en 1996 PROMEP, que en varios sentidos, recogió los anhelos y los razonamientos de las décadas anteriores, tanto de académicos como de instituciones, y los convirtió en políticas. La apuesta central de PROMEP es que el desempeño del docente depende fuertemente de su preparación, expresada en el grado académico alcanzado. Bajo esta lógica, PROMEP ofrece becas a académicos en activo para realizar estudios de posgrado en México o en el extranjero²⁶. El ideal del profesor universitario según PROMEP, es aquel que posee estudios de posgrado, dedicación de tiempo completo, desarrolla actividades de docencia, investigación, difusión, gestión y tutoría. En el caso la facultad de historia, los profesores en su mayoría con estudios de posgrado comenzaron a participar en estas convocatorias y en el año 2000 lograron el reconocimiento siete profesores, 9 en el 2009 y actualmente son 14 los reconocidos²⁷.

En este escenario y siguiendo las orientaciones de esta instancia, en el 2001 se conformaron dos cuerpos académicos: Historia económica y social e Historia sociocultural. El primero desarrolla una línea de investigación muy sólida y coherente, sobre historia empresarial; está integrado por los profesores que en su mayoría son de origen economista, excepto un integrante que forma parte de la generación joven y que tiene toda su formación en la disciplina histórica.

El segundo cuerpo está conformado en su mayoría por integrantes de la segunda generación, estos desarrollan varias líneas de investigación relacionados con el enfoque de la llamada nueva historia: historia política, movimientos sociales, historia cultural e historia de género. En general, los cuerpos académicos en la IES, han adquirido una relevancia en el quehacer académico, de tal forma, que todas las decisiones que se tomen, deben estar avaladas por los mismos.

Otro botón de muestra del avance académico logrado por los profesores a través de los años, es la incorporación de estos al Sistema Nacional de Investigadores SNI²⁸, proceso que inició en el 2000 y que se ha mantenido en ascenso, a la fecha son ya 11 profesores que cuentan con esa distinción.

Estos programas de estímulo al desarrollo académico se han conjugado o han caminado paralelamente, con otros programas institucionales de financiamiento como el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), que obliga a las instituciones a poner en práctica la planeación estratégica para elaborar planes de acción a corto y mediano plazo. La facultad de Historia siempre ha obtenido

²⁵ HERNÁNDEZ, M., "La educación superior" en NORIEGA., M.,(coordinadora), *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*. UPN-Plaza y Valdés Editores, México, 2005.

²⁶ DE VRIES, W. et al., *Políticas públicas y desempeño académico, o cómo el tamaño sí importa.*, op.cit., p. 3.

²⁷ Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFIS. ProDES (2001-2007) de la Facultad Historia, Universidad Autónoma de Sinaloa.

²⁸ Organismo creado en 1984, con el objetivo de desarrollar y fortalecer de manera específica la investigación.

excelentes apoyos financieros, producto de los indicadores de desempeño académicos que se presentan en esos proyectos institucionales²⁹.

Además la licenciatura en Historia ha estado participando en los procesos de evaluación externos. En 1999 fue evaluada por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de Educación Superior (CIEES), en el nivel II. En el 2003 de nueva cuenta es evaluada por este organismo ahora en el primer nivel. Finalmente en julio de 2008 recibió su constancia como programa acreditado por parte de la Asociación para la Acreditación de las Ciencias Sociales A.C.

El desarrollo académico de esta comunidad, marcó el inicio del proceso de profesionalización del oficio de historiar, lo que ha significado un avance sustancial en la investigación y difusión del pasado de Sinaloa, por su parte, el profesor e investigador Gustavo Aguilar resume estos logros de la siguiente manera:

“La profesionalización del historiador en Sinaloa ha impactado positivamente en varios aspectos: a) ha influido en el mejoramiento de los programas de historia que se imparten en nivel medio del estado y en general en el área de las ciencias sociales; b) se han presentado y defendido 150 tesis de maestría y licenciatura....c) se ha consolidado la publicación de la revista Clío, revista de la Facultad de Historia....d) se ha participado activamente en la organización del Congreso Nacional de Historia Regional... e) se elaboró una Historia General de Sinaloa y actualmente, en colaboración con colegas de otras disciplinas y de otras entidades, se trabaja en la Historia Temática de Sinaloa....f) finalmente, habría que destacar la generación de nuevo conocimiento en las diversas áreas del quehacer historiográfico, que se ve reflejado en la publicación de centenares de artículos, ponencias y libros”³⁰

3. POLÍTICAS Y PROGRAMAS DE DESARROLLO ACADÉMICO, SU RELACIÓN CON LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA ENSEÑANZA

Las políticas, instancias y programas enfocados al desarrollo académico, surgen en un contexto marcado por la tendencia a la reducción o contención del gasto público en educación, que ha influido en la introducción de elementos de los mecanismos de mercado, que obligaron a las instituciones y a los docentes en particular, a competir por los recursos. El Estado implementó una serie de acciones y programas para estimular el desempeño académico, independientes del salario y de las prestaciones previa evaluación, contribuyendo al proceso de deshomologación salarial, además hay que hacer hincapié que en la mayoría de casos estos programas están desligados administrativamente de las Instituciones de Educación Superior (IES) y controlados por organismos dependientes del gobierno federal. Este último rasgo reafirma la tendencia del papel de Estado en cuanto al control de los recursos financieros destinados a la educación superior. La implementación de estas políticas está afectando la propia esencia, identidad y función social de la institución universitaria:

“la función social que deviene de la identidad con base en los valores universitarios tiende a difuminarse y, en su lugar, se impone una función

²⁹ Véase: Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, PIFIS. ProDES (2001-2007) de la Facultad Historia, Universidad Autónoma de Sinaloa

³⁰ AGUILAR, G., “La profesionalización del historiador en Sinaloa: Creación de la Maestría en Historia Regional y la Licenciatura en Historia, 1984-2007” ., *op.cit.*, pp. 5-6

consistente con las directrices de la productividad y demás, pero se presenta un resultado paradójico: la productividad, tan encomiada en tiempos de lo global, la eficiencia y la competitividad ciertamente se despliegan con energía, más no arrojan otros resultado que la habilidad para acumular puntos, reconocimientos, constancias y cualquier tipo de logro que pueda ser cuantificado en las tablas de evaluación de los diferentes programas de estímulos que han instalados en las universidades”³¹.

No obstante lo acertado de las mencionadas críticas, éstas se ubican en un plano general y poco nos dicen de sus efectos en procesos educativos concretos, por ello, retomo el estudio denominado “Políticas públicas y desempeño académico, o cómo el tamaño sí importa”³², que me parece pertinente y valioso, porque da luz sobre estas inquietudes, en ella los autores se preguntan si PROMEP que entre sus objetivos se propone estimular la docencia, realmente ha contribuido que los profesores beneficiarios de este, mejoraren el desempeño en el aula. Para responder a este cuestionamiento realizaron una indagación en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, partiendo de los resultados de la evaluación realizada por los alumnos de las diferentes licenciaturas de esta institución, a profesores con diferentes categorías laborales y beneficiarios o no de estos apoyos: asignatura, tiempo completo asociados y titulares, directores o funcionarios.

Los investigadores llegaron a la siguiente conclusión:

“Después de décadas de políticas que buscaron mejorar la docencia universitaria, no encontramos diferencias importantes entre profesores de Asignatura y profesores Titulares, en la opinión de estudiantes. Las pequeñas diferencias entre distintos tipos de profesores se deben a otros factores, como el tamaño del grupo o el área de conocimiento. Aunque las políticas no impactaron en la docencia, sí modificaron la distribución de prestigios e ingresos, concentrándose en contadas áreas. Lo anterior lleva a la pregunta: ¿es posible planear las plantas académicas a través de programas federales de estímulos e indicadores? ¿No sería esa una tarea que tendría que realizar cada escuela y facultad, a la luz de las necesidades de sus programas? A final de cuentas, es ahí donde se toman decisiones sobre factores que comprobaron ser cruciales, como el tamaño del grupo”³³.

Las repercusiones de estas políticas en el ámbito de la docencia, según los autores no son significativas en términos cualitativos. Este resultado genera elementos para reflexionar y discutir de manera crítica la serie de políticas y programas que se están aplicando en las universidades públicas, la idea no es el rechazo per se, sino el análisis y reflexión en torno a los efectos positivos, negativos o perversos que pueden estar generando. Sería por demás enriquecedor que este tipo de investigaciones se multiplicarán en las diferentes universidades, para coadyuvar en el establecimiento de problemáticas generales y particulares derivadas de la aplicación de estas políticas en los diferentes ámbitos académicos de las universidades.

³¹ CANO, J., “Globalización y crisis de identidad. Notas sobre la relación problemática y sus repercusiones en la Universidad”, en CANO, J., y LARA, J., (coords.), *Globalización y crisis. Contribuciones al debate en el ámbito social y educativo*. El Colegio de Sinaloa-CISE-UAS, México, 2004, pp. 79-114.

³² DE VRIES, W. et al., *Políticas públicas y desempeño académico, o cómo el tamaño sí importa.*, *op.cit.*

³³ *Ibid.*, p. 29

De acuerdo a la descripción realizada en el apartado anterior, respecto al desarrollo académico de los profesores, queda claro que este programa educativo ha establecido como prioridad institucional el logro de una sólida formación disciplinar, que capacite a los profesores para las tareas de investigación histórica, y en efecto, se ha convertido en una de las actividades esenciales, logrando en la actualidad la conformación de dos cuerpos académicos consolidados, sin embargo habría que preguntarnos si las repercusiones de esta alta especialización, se manifiestan en el mejoramiento de las tareas de enseñanza, donde se requiere que los conocimientos adquiridos a través de tareas heurísticas pasen por un proceso complejo de transposición didáctica.

También hay que apuntar que la mayoría de los programas de desarrollo académico, sólo colocan a la docencia como requisito de ingreso, y al momento de evaluar ponderan mayormente los productos de investigación con respecto a las tareas de la primera. En general el desempeño docente no es evaluado con acciones concretas, como el aprendizaje de los alumnos, tarea que en efecto resulta compleja, pero no imposible. Entonces es comprensible pero no justificable, que los profesores dediquen más tiempo a actividades ligadas a la investigación.

La investigación ocupa un lugar importante en la institución, debido a que ésta ha sido fomentada a través de diversas acciones, que van desde la propuesta para que todos los maestros cursen estudios de posgrados de calidad en historia, o en su caso en Ciencias Sociales, así como la gestión ante instancias e instituciones educativas para recibir financiamiento a proyectos de investigación individual y/o colectiva, estancias de investigación, celebración de seminarios de investigación, apoyo y fortalecimiento de los cuerpos académicos, entre otros.

Por otra parte, la situación de los docentes que han logrado ser beneficiados de estos reconocimientos y estímulos, se ha caracterizado por una excesiva carga de trabajo y responsabilidades como: impartir clases, tutorías, dirigir tesis, investigar, divulgar conocimiento, participar en eventos académicos a nivel local, nacional e internacional, realizar labores de gestión además de tener que llenar una serie de formatos administrativos. Esta situación deja poco tiempo para la reflexión colectiva del ejercicio profesional, sobre todo el referente a las prácticas educativas desarrolladas en el aula. Además que la propia institución no fomenta el trabajo colegiado, encaminado a la discusión y reflexión de las problemáticas enfrentadas cotidianamente en el ejercicio de la docencia.

4. CONCLUSIONES

El escenario anteriormente descrito, nos aporta elementos para comprender el por qué las acciones encaminadas a la formación docente son limitadas y sólo se enfocan, a la implementación de algunos cursos relacionados con tutorías, planeación didáctica y aproximaciones a las reformas curriculares por competencias. Además de suponer que las estructuraciones curriculares (hasta la fecha, la escuela ha implementado cuatro) han de innovar y elevar la calidad educativa, soslayando otras acciones y procesos para la transformación de las prácticas pedagógicas.

Estas acciones institucionales representan la visión técnico racional de la educación, conciben a los profesores, parafraseando a Hargreaves como "simples aprendices técnicos", que deben adquirir métodos y recursos para la enseñanza, lo cual conlleva a que maestros asistan con la idea de aprender recetas que le hagan más interesante y atractiva la clase. Ninguna de estas acciones tiene como referente que el profesor

cuestione las creencias que sustentan las prácticas docentes, es por ello que su impacto es de carácter superficial.

No obstante la sociedad del conocimiento en las que estamos inmersos, demanda abandonar modelos tradicionales de enseñanza, basados en la memorización de información, enseñar en dicha sociedad, se ha convertido en un trabajo “técnicamente más complejo y más variado de lo que nunca antes había sido la enseñanza³⁴”. La tarea docente reclama una amplia gama de conocimientos, procedimientos y actitudes encaminadas a que el alumno desarrolle competencias para gestionar, seleccionar y comprender información pertinente y actualizada que circula de manera ingente, por diversas fuentes, especialmente por las redes cibernéticas. En particular se debe hacer “énfasis en las capacidades de pensamiento de alto nivel, en la metacognición (pensar acerca del pensamiento), enfoques constructivistas del aprendizaje y la comprensión, aprendizaje cerebral, estrategias de aprendizaje cooperativo, inteligencias múltiples y costumbres mentales diferentes, utilizar una amplia gama de técnicas de evaluación, y por otro lado, utilizar la informática y otras tecnologías de la información para permitir a los estudiantes acceder a la información de forma independiente³⁵”.

Estos imperativos exigidos por la docencia, no han sido considerados en la Licenciatura en Historia, pues la enseñanza en términos generales se ha orientado, en transmitir de manera expositiva contenidos disciplinares, “conciben su labor como la trasmisión de su saber, pero no llegan a percibir el significado de la formación del profesional historiador³⁶”. No diversifican las estrategias de enseñanza y se apoyan poco en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's). No obstante que este centro cuenta con estos recursos, lo cuales ha obtenido a través de la participación de proyectos individuales y colectivo de los profesores y los de la propia institución a través del PIFI. “Sin embargo, una vez obtenida la tecnología, no se implementan acciones encaminadas a la capacitación relacionados con la mejora de la enseñanza a través de los recursos, lo que es preocupante, si se asume que una de las principales debilidades de la escuela son las formas tradicionales de enseñanza³⁷”.

La situación anteriormente expuesta sobre la enseñanza requiere, que los profesores nos involucremos en procesos colectivos de reflexión que nos ayuden a deseducarnos, es decir, desaprender creencias, actitudes y valores que están limitando todo el potencial que poseemos para la formación de los estudiantes, “no hay un solo hábito de aprendizaje que pueda sostenerse sobre bases equivocadas o que ya no tienen razón de ser actualmente”... hay que desprenderse de una larga lista de cosas que nuestra cultura está generando desde hace tiempo. Empezando por la desconfianza, la autosuficiencia, el individualismo, la competitividad...” continuando con ciertos prejuicios y comodidades, por las certezas, los dogmatismos, las prisas³⁸”.

³⁴ HARGREAVES. A., *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Octaedro, España, 2003, p. 33.

³⁵ *Ibid.*, p. 36.

³⁶ QUINTANAR, A., “Enseñar historia en la universidad y fuera de ella”, *Perfiles educativos*. abril-junio, número 68, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1995.

³⁷ Véase Plan de estudios de la licenciatura en Historia, Facultad de Historia, Universidad Autónoma de Sinaloa, 2006, p. 8

³⁸ BACH, E., y DARDER, P., *Des-édúcate. Una propuesta para vivir mejor*. Paidós, México, 2004, pp. 17-22.

BIBLIOGRAFÍA

ARREDONDO, M y DIAZ, A., *Formación Pedagógica de profesores universitarios*. UNAM/ANUIES, México, 1989.

BACH, E., y DARDER, P., *Des-educate. Una propuesta para vivir mejor*. Paidós, México, 2004.

BEILLEROT, J., *La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)*. Ediciones Novedades Educativas, Universidad de Buenos Aires, Argentina, 1998.

CANO, J., y LARA, J., (coords.), *Globalización y crisis. Contribuciones al debate en el ámbito social y educativo*. El Colegio de Sinaloa-CISE-UAS, México, 2004

CANO, J Y LOPEZ, R., *El debate de lo global. Contribuciones a la discusión multidisciplinaria de una problemática*. Universidad Autónoma de Sinaloa, Sinaloa, México, 2001.

CHOMSKY, N., *La (des)educación*. Crítica, España, 2001

DE VRIES, W. et al., *Políticas públicas y desempeño académico, o cómo el tamaño sí importa*. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 7., julio-diciembre de 2008, p.5. http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/de_vries_politicas_publicas.html

FELIX, H., y GRAGEDA, A., (editores), *Memoria digital del XXXIII Simposio de Historia y Antropología de Sonora*. Hermosillo, Sonora, México, 2009.

FROM, E., *Del tener al ser*. Paidós, España, 2007.

GIROUX, H., *Cultura, política y práctica educativa*. Grao, España, 2001.

HARGREAVES. A., *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Octaedro, España, 2003.

IZQUIERDO, M., "Políticas y experiencias de evaluación de académicos", Colección *Pedagógica Universitaria* No. 30, Julio – Diciembre, Instituto de Investigaciones en Educación - Universidad Veracruzana, México, 1998. (<http://firgoa.usc.es/drupal/node/13420/print>).

LÓPEZ, F., *Representaciones sociales en los docentes*. Universidad Autónoma de Sinaloa, Sinaloa, México, 2006.

LÓPEZ, R., *Profesorado, conocimiento y enseñanza conservadora. Valores profesionales en la educación superior*. Plaza Valdez Editores, Universidad Autónoma de Sinaloa, México, 2007.

LUENGO, E., *Tendencias de la educación superior en México: una lectura de la perspectiva de la complejidad*. *En Línea*, número 114, 2000, en: <http://www.anuies.mx/>

MARCELO, C., *Formación del profesorado para el cambio educativo*. EUB,S.L., España, 1995.

MENDOZA, J., *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*. CESU/UNAM, Miguel Ángel Porrúa, México, 2002.

NORIEGA., M., (coordinadora), *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*. UPN-Plaza y Valdés, México, 2005.

Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFIS.ProDES 2001-2007) de la Facultad Historia, Universidad Autónoma de Sinaloa.

QUINTANAR, A., “Enseñar historia en la universidad y fuera de ella”, *Perfiles educativos*. abril-junio, número 68, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1995.

ZABALZA, M., *Competencias docentes de profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea, España, 2003.