



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

18
ZET

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

“ACERCAMIENTOS A LOS ESTUDIOS PROSPECTIVOS DE LA UNIVERSIDAD PUBLICA. EL CASO DEL CURRICULUM DE LA MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR DE LA ENEP-ARAGON”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADA EN PEDAGOGIA PRESENTA:

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

CLAUDIA ANGELICA GOMEZ LUNA



ASESOR:

BERTHA OROZCO FUENTES
INVESTIGADORA DEL CEBU

México, D. F.



FALLA DE ORIGEN

TESIS CON FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A MIS QUERIDOS PADRES:

*Eleazar Gómez Chávez y M^a Elena Luna Uribe
Con admiración y cariño, porque gracias
a su apoyo y consejos he llegado a realizar
una de mis más grandes metas.*

A MIS HERMANOS:

*Gabriel, Jorge, Mónica y Pablo
Quienes siempre me han brindado
su apoyo y consejos a lo largo de
mis estudios.*

A MIS ABUELITOS:

Con profundo respeto y admiración.

A MIS TIOS, PRIMOS Y SOBRINAS:

*Por el apoyo moral que
me han brindado.*

A CONSUELO:

*Por su valiosa amistad, apoyo incondicional y
gran ayuda en la realización de este trabajo.*

A JOSEFINA CASTELLANOS:

Por su amistad y apoyo incondicional.

A FRANCISCO Y OSCAR:

Quienes han sido como mis hermanos.

A BERTHA:

*Con admiración y cariño.
Por su gran ayuda en la realización de este trabajo
y por su preocupación en mi proceso de formación.*

**A LAS AUTORIDADES, AL PERSONAL QUE LABORA
EN EL CESU Y ESPECIALMENTE A LOS MIEMBROS
DEL SUBCOMITE DE BECAS**

*Mtra. Lourdes Chehaibar, Dr. Enrique González y Dr. Ricardo Sánchez
Por el apoyo brindado.*

A SUSANA AROCHE, CARMEN BLANCO Y COLUMBA SOBERANES

*Por abrirme las puertas de la Maestría y brindarme el apoyo
necesario en la realización de este trabajo.*

INDICE

PRESENTACION	6
INTRODUCCIÓN	9
CAPITULO PRIMERO	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y CONSTRUCCION DEL OBJETO	14
1. Antecedentes	14
2. Objetivos	16
3. Delimitación del Objeto de Estudio	16
4. Supuesto o Hipótesis de Trabajo	18
5. Categorías de Análisis Generales	18
6. Lineamientos para la Construcción del Marco teórico	19
CAPITULO SEGUNDO	
RECONSTRUCCION METODOLOGICA Y CARACTERIZACION DE INFORMANTES	21
1. Problematicación y Construcción del Objeto de Estudio	21
2. Estructuras Conceptuales	22
3. Instrumentos	22
4. Caracterización de los Informantes	23

CAPITULO TERCERO

MARCO ANALITICO DE INTERPRETACION	33
1. ¿Porqué un Marco Analítico de Interpretación?	33
2. Desarrollo de las Categorías de Análisis	40
2.1. Marco Contextual	40
2.2. Currículum	50
2.3. Sujetos de la Determinación Curricular Específicamente en su Desarrollo Cotidiano	63

CAPITULO CUARTO

ANALISIS CUALITATIVO RELACIONES COTIDIANAS DE LOS PROFESORES- ESTUDIANTES DE LA MAESTRIA A TRAVES DE LOS ASPECTOS PROCESUALES-PRACTICOS	81
1. Vida Cotidiana, Currículum y Autoritarismo	83
2. Vida Cotidiana, Relaciones Sociales y Procesos de Comunicación	90
3. Vida Cotidiana, Expectativas de Ingreso y Formación	107
4. Ubicación de los Sujetos Profesores-Estudiantes ante las Políticas Educativas del Nivel Superior	121
5. Vida Cotidiana, Currículum y Procesos de Negociación	124
6. Vida Cotidiana, Formación de Origen y Lenguaje Disciplinario	132

CAPITULO QUINTO

REFLEXIONES, RESULTADOS DE INTERPRETACION Y LINEAMIENTOS PROPOSITIVOS	137
BIBLIOGRAFIA	144
ANEXOS	

PRESENTACION

La presente tesis es resultado de la investigación que se ha llevado a cabo sobre el Análisis Curricular de la Maestría en Enseñanza Superior de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Aragón, con el propósito de obtener el grado de Licenciada en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras.

Para la realización de este trabajo se contó con el apoyo de una Beca-Tesis, otorgada por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA); el desarrollo de la investigación se llevó a cabo en el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), lugar de mi adscripción como Becaria, en donde se me otorgó el apoyo de la infraestructura, la formación en el campo de la evaluación curricular y la asesoría que acompañó el proceso. A ambas dependencias de la UNAM mi agradecimiento por los apoyos brindados.

El interés por trabajar este tema de tesis nace a raíz de la participación que se tuvo como prestadora de Servicio Social en el CESU en el Area de Procesos y Prácticas Educativas, entre los proyectos desarrollados en esta área se tuvo vinculación directa con el proyecto: "Análisis del Estado del Conocimiento de la Evaluación Curricular en México, 1981-1982", con la asesora de la tesis. En este proyecto se trabajó específicamente en la elaboración de abstracts del material de consulta en la investigación en el tema Evaluación Educativa, cuyo objetivo fue recopilar bibliografía para la

elaboración de un catálogo¹ sobre la información que se pudo recabar acerca del tema. A partir de lo cual se elaboraron instrumentos y trabajos para el desarrollo del documento: **Estado del Conocimiento de la Investigación en México**², para el 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa (1992-93).

Este interés se profundiza en el espacio del Seminario de Formación de Becarios y Prestadores de Servicio Social, que se abrió en el CESU, así como en el desarrollo de la materia de Didáctica y Práctica de la Especialidad II cursado en la Facultad de Filosofía y Letras. A partir de estas experiencias y de la profundización que se ha hecho en cada espacio sobre el tema, ha surgido la inquietud por trabajar a la evaluación curricular como una problemática vigente y necesaria en el contexto de las prácticas actuales de las políticas educativas de la educación superior.

Para trabajar el tema-tesis sobre la evaluación curricular se aprovecharon las relaciones interacadémicas que se tienen entre el Area de Procesos y Prácticas Educativas del CESU y la División de Estudios de Posgrado e Investigación (DEPI) de la ENEP-Aragón, en donde se desarrolla la Maestría en Enseñanza Superior (MES); la coincidencia de intereses por trabajar en el tema sobre evaluación curricular, y la facilidad de poder incorporarme al proyecto de Análisis y Evaluación Curricular de la Maestría, hace que ésta se convierta en el referente empírico a partir del cual se pudo realizar la presente investigación y de esta manera poder contribuir al desarrollo curricular de la Maestría, así como al desarrollo académico de la ENEP-Aragón.

¹. Bertha, Orozco Fuentes, et. al. Documento de trabajo: **Catálogo de fichas analíticas sobre el tema de evaluación curricular**. México, 2º Congreso de Investigación Educativa, Mesa 14, Evaluación educativa, institucional, curricular, de docentes y rendimiento escolar. 1993, 160 cuartillas.

². Carmen, Carrión Carranza, Bertha, Orozco Fuentes, Mª. Esmeralda, Bellido et. al. **La Investigación Educativa en los Ochenta Perspectiva para los Noventa. Estados de Conocimiento. Cuaderno 17. Evaluación de la Educación**, 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, 1993. 56 p.

PRESENTACION 8

Cabe señalar que la investigación aquí desarrollada presenta un límite en cuanto al objeto de estudio, es decir que la indagación se hace desde las perspectivas de los estudiantes, por lo tanto es el punto de vista de un sujeto del currículum de la Maestría en Enseñanza Superior que definitivamente no es la única versión analítica que pueda haber, sino que hace falta seguir desarrollando otros estudios de evaluación y análisis curricular que den cuenta de otras posiciones de sujetos como maestros, egresados, autoridades, especialistas; si bien el estudio hace referencias a estas figuras del currículum, **el énfasis está puesto en los estudiantes** por lo que el análisis que se va a encontrar a lo largo de la tesis es un análisis parcial de un proceso mucho más amplio y complejo, en el cual es necesario seguir profundizando.

Se agradece a la Jefe de la DEPI, Lic. Victoria Alicia Ávila Ceniceros y a la Lic. Susana A. Aroche Sandoval, Secretaria Técnica de la Maestría, las facilidades que proporcionaron para la consulta de archivos, ya que, con base en ellos se planeó y organizó la selección de estudiantes de la MES que se constituyeron en el universo de estudio, cuyas características procuraron mostrar los rasgos cualitativos del currículum de la Maestría.

En el plano metodológico, la tesis que se presenta es el resultado de un estudio exploratorio-cualitativo que se hizo con base en la metodología de construcción del objeto de estudio y del análisis interpretativo con base en las categorías que se exponen en el capítulo tercero sobre el Marco Analítico de Interpretación.

INTRODUCCION

En el contexto social y cultural que se esta viviendo hoy en día se hace necesario evaluar los currícula universitarios, sobre todo los de las Universidades Públicas ya que el proyecto modernizador de la educación superior tiende a reestructurar el sistema educativo, científico y tecnológico del país, propiciando la vinculación de la educación con los cambios tecnológicos más recientes, dando como resultado el apoyo al desarrollo de un nuevo modelo de formación de profesionales que supere las concepciones de formación tradicional y/o liberal y/o tecnocrática de las épocas anteriores.

En este contexto, observamos que las actuales políticas de evaluación académica promueven proyectos para elevar la "calidad académica", actualizar los planes y programas de estudios, mejorar la formación de profesionistas en las diversas áreas de conocimiento y el fortalecimiento de los posgrados hacia la dinámica de los retos y cambios que reporta la llegada del siglo XXI, y, de manera mediata, bajo el supuesto de contribuir así a la resolución de problemas nacionales.

En el marco de la evaluación académica se tiende a la actualización de perfiles de ejercicio profesional, de planes y programas de estudio considerados obsoletos, con esto se promueve la transformación o cancelación de ellos, para

elevar la excelencia académica "deteriorada por el proceso de masificación de las universidades públicas", esto permite, la preparación permanente de sujetos para hacer frente al futuro.

En este marco surge la necesidad de reflexionar sobre el tema de la formación de profesionales y el papel que han de desempeñar en el próximo siglo. Cabe aclarar que en este caso particular, el interés está centrado en profesionales de la educación.

Se dice (Marín, 1993) que la formación profesional se encuentra en crisis, los currícula que durante años han orientado la formación de profesionales están desactualizados y su transformación se dificulta, entre otras razones por la poca claridad que aún se tiene del papel que han de jugar las profesiones ante los cambios que están ocurriendo.

Una manifestación de las crisis que es conveniente comprender, es la crisis de la academia; por qué o cómo los sujetos que participan en los espacios académicos en las universidades públicas la asumen, qué tipo de negociaciones establecen con los diferentes grupos o como diría Rollin Kent (1986) con los "mercados académicos" que luchan entre sí y que establecen códigos y pautas de comportamiento de su vida académica. Ante la crisis, las políticas educativas de la educación superior, apuntan al ejercicio de la evaluación académica y hacia el fortalecimiento de los posgrados para enfrentar los retos del futuro.

En este contexto a la evaluación se le asigna un papel importante, convirtiéndose en el eje principal para el "buen funcionamiento" de los centros educativos del país según el discurso oficial de las políticas educativas. Esta política y en especial la evaluación busca impulsar la productividad y la competitividad en el mercado de trabajo de los egresados de las diversas carreras universitarias, en este sentido se hace necesario establecer lineamientos de la evaluación para poder competir en la formación y no en la información de profesionales que se inserten a un mercado de trabajo

competitivo y que tiene exigencias sobre la calidad de la formación, asumiendo como imperativo que en el papel de la formación que desempeña la universidad, estos fines indicados por las políticas de la educación superior, no se pueden soslayar los valores de nuestra cultura, y debe asumir que el conocimiento debe resguardar y promover la vida en el planeta.

Frente a la postura del discurso oficial, las teorías y discursos educativos de corte crítico¹ que se han incorporado al debate de la educación en los últimos años, suponen que el discurso oficial formalizado en lineamientos normativos, no siempre se cumple debido a que se olvida o soslaya el papel de los **sujetos** o más precisamente de la **subjetividad** en los procesos académicos. Dicho de otra forma, si no comprendemos el tipo de interacciones sociales que entablan los sujetos en la práctica educativa y en las instituciones que socialmente se responsabilizan de la educación, difícilmente podemos comprender la intención de las políticas educativas y de la evaluación académica en concreto, ni mucho menos podremos entender lo que realmente negocian o resisten los "sujetos de la determinación curricular" (De Alba, 1991).

Con base en esta problemática que señala la perspectiva teórica del papel social de los sujetos en los procesos académicos, es que nos motiva a trabajar como tema de tesis el análisis de las relaciones que establecen los sujetos que están determinando el desarrollo del curriculum, tomando como caso de estudio al curriculum de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón, así, desde esta perspectiva de análisis entender en un referente específico cómo se vive eso que las políticas educativas denominan "la crisis de la academia".

¹. Algunas corrientes que sostienen esta idea son: La teoría Crítica de la Educación, la Nueva Sociología de la Educación, la "Pedagogía Crítica" Norteamericana, las Teorías Sociales Posmodernas.

• **Contexto, Cambios Curriculares y el Papel de los Sujetos**

En este contexto de la problemática de las políticas educativas del nivel superior, la Maestría en Enseñanza Superior recupera proyectos trabajados con anterioridad para poder insertarse y continuar con el proceso de evaluación curricular, tomando como marco de referencia el contexto de crisis y búsqueda de perspectivas para la Universidad Pública Mexicana.

El "*objeto a evaluar*" en este proyecto son los propios sujetos profesores-estudiantes que viven el proceso del currículum en la Maestría en Enseñanza Superior, ya que ellos están inmersos en los procesos del desarrollo curricular; en este desarrollo se despliegan procesos vividos por los sujetos entorno a aspectos como: la "estructura formal" del currículum (De Alba, 1991), es decir, los planes y los programas de estudio; las horas de trabajo que desarrollan día a día, asignaturas y áreas correspondientes al plan; la normatividad académica que rige el funcionamiento de la Maestría; las relaciones con los otros sujetos que día a día hacen del currículum una experiencia vivida, por ejemplo, las relaciones con sus maestros y con las autoridades académicas, etcétera.

Cabe señalar que cuando decimos que el objeto a evaluar son los sujetos, estos no son tomados como sujetos de verificación, sino que son vistos desde la perspectiva de la evaluación cualitativa como sujetos que desde sus diferentes posicionalidades (docentes, alumnos, padres, etc.) se apropian o resignifican lo formal del currículum escolar, ya que lo que nos interesa analizar en este caso es cómo los sujetos le imprimen **diversos significados y sentidos a su proceso educativo desde el plano vivencial.**

Acercarnos a conocer las expectativas de estos sujetos del desarrollo curricular, permitirá evaluar los alcances y los límites de su participación para posibles cambios, intervenciones y/o transformaciones en este currículum. Por lo que esta experiencia la concebimos como un **acercamiento de evaluación** para pensar cómo esta Maestría puede proyectarse hacia el futuro, en otras

palabras, podemos decir, que este estudio de corte cualitativo en torno a sujetos es un posible **acercamiento** para estudiar el currículum, no sólo para ver que pasa y tomar decisiones en estos momentos sobre la Maestría, si bien es considerada esta posibilidad, sino también se piensa en un intento de ir más allá, es decir en la posibilidad de proyectarse en términos de **prospectiva**, de ahí que es importante para este estudio conocer y comprender las **expectativas** y las posibles interacciones que los sujetos de la maestría entablan para poder construir escenarios futuros para este currículum.

A partir de esta problemática hemos desarrollado el presente estudio, que para su exposición está conformado por cinco capítulos: El primero, presenta el planteamiento del problema, así como la construcción del objeto de estudio del cual se parte para la realización de la investigación. En el capítulo siguiente se expone la reconstrucción metodológica, es decir la metodología usada en este estudio y la caracterización de los informantes seleccionados. En el tercer capítulo se desarrolla el Marco Analítico de Interpretación que fundamenta la investigación. El cuarto capítulo comprende el Análisis Cualitativo resultado de la interpretación de la información recabada para el caso. Finalmente el quinto capítulo expone algunas reflexiones sobre la problemática aquí desarrollada.

CAPITULO PRIMERO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y CONSTRUCCION DEL OBJETO DE ESTUDIO.

1. Antecedentes

En 1982 el Consejo Universitario aprueba la creación de la Maestría en Enseñanza Superior (MES) en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Aragón, sin embargo es hasta 1987 cuando se inicia una etapa de análisis y actualización de los programas intentando hacerlo de manera sistemática, con esta idea se inicia un proyecto de análisis del propio plan de estudios de la Maestría en Enseñanza Superior.¹

Posteriormente, en la perspectiva de actualización, los maestros se han avocado a la revisión de los programas de los seminarios de los cuales ellos son responsables, sin que hasta la fecha se haya logrado una reestructuración sistemática y desde una perspectiva de análisis curricular. Con el propósito de avanzar en el análisis de este currículum, en 1990, en la Secretaría Técnica encargada de coordinar el desarrollo curricular de la Maestría se pone en marcha la realización de un proyecto de Análisis Curricular de la Maestría en

¹. Se organizaron reuniones de trabajo con la planta académica de la MES y con los estudiantes, como resultado se obtuvo un espectro de posibilidades por donde promover un programa de trabajo en relación a este currículum; uno de éstos es el que se refiere a los procesos de desarrollo curricular, al cual este proyecto de tesis pretende incorporarse. Véase Bertha, Orozco Fuentes y Reynalda Soriano P. Proyecto para el análisis curricular de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón. División de Estudios de Posgrado e Investigación Educativa. UNAM, diciembre de 1990.

Enseñanza Superior, a través de él se pretende abordar diversos estudios: diagnóstico-descriptivo, análisis de las tesis producidas, evaluación de programas de estudio, análisis interpretativo de los avances conceptuales en el campo de la evaluación curricular, entre otros.

Sin embargo, en este proceso se han enfrentado algunos obstáculos tales como la falta de recursos, de personal formado en evaluación, la falta de un espacio o instancia académica que apoye este tipo de actividades, entre otros. A pesar de estos contratiempos, de 1990 a la fecha, se logra construir un Marco Teórico inicial, un diagnóstico descriptivo de este proyecto y la creación de un pequeño pero significativo espacio de Análisis Curricular con vistas a llegar a constituirse como un espacio de evaluación curricular. En 1992, se organiza un evento académico para promover el debate en torno a la inserción de este currículum en el campo de la formación de profesores.²

En 1992, se comienza a desarrollar un proyecto de evaluación, un tanto más formalizado, por medio de subproyectos y ejes de estudio que centran su atención sobre determinadas relaciones referentes a aspectos particulares del currículum, así por ejemplo se encuentra en desarrollo un estudio sobre las tesis producidas hasta estos momentos, con el propósito de evaluar las formas de apropiación de los contenidos curriculares que realizan los estudiantes en esta Maestría.

Es en el marco de estos antecedentes en donde se ubica el desarrollo de este trabajo, cuyo propósito es incorporarse al proceso de Análisis Curricular en la Maestría en Enseñanza Superior, y contribuir a las reflexiones que se vienen promoviendo acerca de su desarrollo curricular y del proceso de evaluación que se ha propuesto.

² Foro: **Debate de la Formación de Profesores en la década de los 90'**. ENEP-Aragón, junio de 1992.

2. Objetivos

Los objetivos de los cuales se partieron para la realización de este proyecto son:

- Conocer las expectativas y perspectivas acerca del currículum de la Maestría en Enseñanza Superior en la ENEP Aragón, desde la visión de los "sujetos de la determinación curricular" en el desarrollo procesual-práctico de esta Maestría.
- A partir del punto anterior se podrá analizar las coincidencias y contradicciones de los sujetos profesores-estudiantes, así como los aciertos y limitaciones que estos "sujetos" conciben acerca del desarrollo curricular de la Maestría en Enseñanza Superior.
- Y por último, retomando los aspectos anteriores, y partiendo de la comprensión de los resultados que proporcione este estudio podría considerarse su incorporación al espacio que ayude en la reflexión acerca del currículum de la Maestría en Enseñanza Superior, para delinear perspectivas futuras.

3. Delimitación del Objeto de Estudio

La delimitación del objeto de estudio se conformó a partir de dos niveles o ejes de análisis, el primero analítico y el segundo interpretativo:

1er. Nivel analítico:

Alicia de Alba propone entender el proceso de la determinación curricular como un proceso complejo, en el que distingue tres movimientos particulares en los que se sitúa conceptualmente la categoría de sujetos:

Dimensión social amplia: hace referencia al conjunto de multideterminaciones que conforman la totalidad social (cultura, política, económica, sociedad, ideología), en donde los procesos educativos se

despliegan. En esta dimensión se ubican los sujetos sociales de la determinación curricular (Estado, empresarios, partidos políticos, etc.) que sin pertenecer necesariamente a la institución escolar presentan demandas frente al currículo y le imprimen cierta direccionalidad a la formación de la educación superior de las universidades.

·**Estructura formal:** forman parte de ella las disposiciones oficiales de planes y programas de estudio, de la organización jerárquica de la escuela, de las regulaciones que norman la vida escolar, entre otras. Estos elementos son organizados e interpretados por los sujetos de la estructuración formal del currículum, desde las demandas y expectativas de otros (sujetos de la determinación curricular).

·**Dimensión del Desarrollo Curricular:** En esta dimensión las demandas sociales y los elementos de la estructuración formal se convierten en práctica cotidiana a través de los diversos significados y sentidos que los maestros y alumnos le imprimen por medio de luchas, resistencias, etcétera ya que ellos viven cotidianamente el currículum escolar.

A partir de esta conceptualización pudimos identificar los límites del Objeto de Estudio. En un principio entendimos que los sujetos del currículum están situados en diferentes posiciones y funciones, que van desde las autoridades académicas hasta los estudiantes, por lo que tuvimos que especificar el límite o recorte del plano o ubicación de sujetos a los que podíamos evaluar y optamos por trabajar la categoría de sujetos-estudiantes.

2° Nivel Interpretativo:

Este nivel se construyó a partir de la interpretación de las expectativas, los límites y las posibilidades de la prospectiva del currículum de la Maestría en Enseñanza Superior, desde el punto de vista de los sujetos estudiantes que intervienen en él.

despliegan. En esta dimensión se ubican los sujetos sociales de la determinación curricular (Estado, empresarios, partidos políticos, etc.) que sin pertenecer necesariamente a la institución escolar presentan demandas frente al currículo y le imprimen cierta direccionalidad a la formación de la educación superior de las universidades.

·**Estructura formal:** forman parte de ella las disposiciones oficiales de planes y programas de estudio, de la organización jerárquica de la escuela, de las regulaciones que norman la vida escolar, entre otras. Estos elementos son organizados e interpretados por los sujetos de la estructuración formal del currículum, desde las demandas y expectativas de otros (sujetos de la determinación curricular).

·**Dimensión del Desarrollo Curricular:** En esta dimensión las demandas sociales y los elementos de la estructuración formal se convierten en práctica cotidiana a través de los diversos significados y sentidos que los maestros y alumnos le imprimen por medio de luchas, resistencias, etcétera ya que ellos viven cotidianamente el currículum escolar.

A partir de esta conceptualización pudimos identificar los límites del Objeto de Estudio. En un principio entendimos que los sujetos del currículum están situados en diferentes posiciones y funciones, que van desde las autoridades académicas hasta los estudiantes, por lo que tuvimos que especificar el límite o recorte del plano o ubicación de sujetos a los que podíamos evaluar y optamos por trabajar la categoría de sujetos-estudiantes.

2° Nivel Interpretativo:

Este nivel se construyó a partir de la interpretación de las expectativas, los límites y las posibilidades de la prospectiva del currículum de la Maestría en Enseñanza Superior, desde el punto de vista de los sujetos estudiantes que intervienen en él.

4. Supuesto o Hipótesis de Trabajo

Se partió del supuesto de que los "sujetos de la determinación curricular" en el desarrollo procesual-práctico, es decir, los profesores-estudiantes, tienen intereses y expectativas diferenciadas acerca del currículum de la Maestría en Enseñanza Superior, por ello fue necesario conocer las coincidencias y diferencias para poder establecer procesos de negociación académica que ayuden a las transformaciones curriculares de la Maestría en Enseñanza Superior.

A partir de estos antecedentes y de la entrevista hecha a las autoridades académicas que coordinan el posgrado, se ha analizado su historia. Esto hace suponer que si se llegan a conocer y comprender las expectativas de los "sujetos de la determinación curricular" se logrará ubicar escenarios futuros hacia los cuales puede tender la transformación de la Maestría en Enseñanza Superior.

Si estos supuestos me ayudan a comprender los resultados de esta investigación, podría considerarse a este estudio, como un ensayo para incorporarse a los estudios de carácter prospectivo de la Maestría.

5. Categorías de Análisis

Para la presentación del proyecto de tesis se identificaron tentativamente algunas categorías muy generales, las cuales se pretendía analizar interrelacionadamente, así como precisar, identificar e interpretar las coincidencias, diferencias, contradicciones, etc., de los discursos de los informantes. Al mismo tiempo se proponía que sirvieran como ejes de análisis en el estudio en torno al papel que juegan los sujetos en el currículum de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón. Estas categorías han servido para analizar e interpretar el Discurso de los sujetos Estudiantes, si bien se analizan características de otros sujetos como los maestros y las autoridades académicas, se hace siempre visto desde la perspectiva de los estudiantes.

En estas categorías, para el análisis del discurso se interpretan significados que le dan sentido y direccionalidad a las diferentes formas de interacción y relaciones que entablan los sujetos de la maestría entre sí. Al proponer estas categorías muy generales se pretendía recuperar los distintos sentidos de los discursos de maestros, estudiantes, especialistas y autoridades, en relación a la crisis de la academia en general, y en particular, en relación a la formación en el campo de la educación y cómo perciben al currículum en un sentido amplio.

Cabe reiterar finalmente que en este estudio sólo se abordó como categoría central el discurso de los sujetos estudiantes, dejando como propuesta para estudios más adelante el discursos de los sujetos Profesores, Especialistas, Funcionarios y Organizadores formales del currículum de la Maestría.

6. Lineamientos para la Construcción del Marco Teórico

Ante las expectativas que plantean las políticas educativas se espera que los sujetos reaccionen de diversa manera, por ejemplo que acepten, frenen, o cambien de rumbo o "direccionalidad"³ los preceptos de tales políticas, debido a las diversas formas de comprensión, apropiación, rechazo ("resistencia")⁴ que asumen los "sujetos de la determinación curricular"⁵ en el devenir (De Alba, 1991). Alicia de Alba entiende que quienes desarrollan un currículum no forman un sujeto unificado, homogéneo y con similitud de intereses ante el desarrollo de las políticas y las propuestas académicas.

³. El concepto de "direccionalidad" es explicado en: Hugo Zemelman. *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. El Colegio de México, 1987.

⁴. El término de "resistencia" se tomó de Henry Giroux. Véase Henry Giroux. *Teoría y resistencia en educación*. 1992. p. 143.

⁵. Este Concepto es tomado en el sentido que Alicia De Alba lo Trabaja en: *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. UNAM-CESU, México, 1991. p. 61-68.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 20

De manera más específica explica la autora que el currículum es la síntesis de elementos de la cultura como son costumbres, valores, conocimientos, etc. que llegan a formar una propuesta política-educativa. Esta propuesta presenta contradicciones que tienen que ser impuestas o negociadas por los "sujetos de la determinación curricular", es decir, por los diversos grupos y sectores sociales, dominantes y dominados o los que presentan resistencia a la dominación, grupos que tienen intereses diversos y contradictorios que llevan al proceso de negociación para dar forma a la propuesta curricular.

En este proceso de negociaciones e imposiciones se lleva a cabo el proceso de la determinación curricular desarrollado de acuerdo a los intereses de los diversos grupos y sectores, que negocian o imponen los aspectos centrales del currículum.

Por lo tanto cualquier intento de cambio curricular, en lo general y en el currículum de formación de maestros en lo particular, se pueden prever criterios de posibilidad y de obstáculos desde la perspectiva de los sujetos; de ahí que se justifica en un proceso de evaluación curricular, el estudio de la participación de los sujetos en el proceso de desarrollo curricular, entendida la evaluación no sólo como descripción del proceso sino comprensión de las complejas relaciones que los sujetos entablan, en este caso de las relaciones que establecen o construyen los sujetos de la determinación curricular.

CAPITULO SEGUNDO

RECONSTRUCCION METODOLOGICA Y CARACTERIZACION DE INFORMANTES

Como ya se ha mencionado antes, en la presentación, este es un estudio exploratorio-cualitativo, con base en una metodología de construcción del objeto de estudio y de análisis interpretativo con base en categorías de análisis. Para llevar a cabo la construcción del objeto de estudio se hizo un ejercicio de problematización que nos ayudó a su construcción.

1. Problematización y Construcción del Objeto de Estudio

Para construir el objeto de estudio se realizó un Seminario sobre Evaluación Curricular¹ que sirvió como espacio para elaborar el Marco de análisis, al mismo tiempo sirvió de apoyo para la problematización en torno al objeto de estudio, ejercicio metodológico que permitió la construcción del mismo, el cual aparece como relaciones que se construyen y que se imaginan a partir de "conceptos ordenadores" (Zemelman, 1992), que no limitan ni cierran nuestro objeto de estudio y de relaciones pensadas sobre los datos de la realidad empírica, en este caso la Maestría en Enseñanza Superior. Este proceso de problematización da como resultado la objetivación de la realidad, que exige una organización capaz de incluir niveles de la realidad que sea congruente con el constante devenir de lo real.²

De esta forma el objeto de estudio que se construyó a partir de la problematización identifica como significativo el estudio sobre: Los "sujetos

¹. El seminario es coordinado por la asesora de la Tesis Bertha Orozco, en la instalaciones del CESU.

². Véase Hugo Zemelman. "El papel de la teoría" en: *Horizontes de la razón*. 1987, p. 164.

de la determinación curricular" de la Maestría en Enseñanza Superior, análisis de procesos, prácticas y expectativas.

2. Estructura Analítico Conceptual

Con base en la problematización y delimitación del objeto de estudio que se conformó a partir de dos niveles de análisis ya señalados: el primero analítico y el segundo interpretativo³, se construyó una **estructura analítico conceptual**⁴ que tienen como finalidad por un lado identificar las relaciones significativas del objeto y por otro delimitar un marco categorial para analizar la información que recabamos con los instrumentos.

Las articulaciones que el objeto establece con la realidad y que se identificaron para esta investigación, toman en cuenta el contexto social y cultural que se está viviendo hoy en día, con esta idea entendemos que evaluar los currícula universitarios tiene como propósito reestructurar el sistema educativo, científico y tecnológico del país.

A partir de esta estructura conceptual se identifican las categorías de análisis⁵ que sirvieron para interpretar las articulaciones de la realidad que se delimitó como objeto de estudio y que ayudó a elaborar el Marco Analítico de Interpretación.

3. Instrumentos

Para el diseño y construcción de instrumentos se seleccionaron dos técnicas. En la primera se construyó un cuestionario⁶ con el propósito de conocer los puntos de vista y expectativas de los estudiantes de la Maestría

³. Véase el Capítulo Primero, p. 16 y 17

⁴. Véase Cuadro sobre Estructuras Conceptuales, p. 38

⁵. Véase el Capítulo Tercero, p. 39

⁶. Este cuestionario se elaboró junto con Ma. del Consuelo Reyes Núñez quien trabaja en el mismo proyecto de Análisis Curricular de la Maestría con el estudio titulado: "Los Retos de la Evaluación de Planes de Estudio en el Período de Transición de la Universidad Pública. El caso del Currículum de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón. La elaboración de un sólo cuestionario para ambas investigaciones se hizo con la finalidad de que no se duplique la información ni la aplicación de la encuesta. Véase cuestionario en el Anexo I. p. 152.

sobre la formación que están recibiendo en ésta y su práctica profesional. El cuestionario se construyó en dos partes: una contiene los datos generales que permitieron obtener la información necesaria para conocer el perfil académico de los informantes y la otra está integrada con preguntas abiertas y semiestructuradas de opción múltiple que permitieron conocer los puntos de vista, expectativas y sentidos que los profesores-estudiantes imprimen al desarrollo curricular de la Maestría, estas preguntas fueron construidas a partir de las estructuras conceptuales y las categorías de análisis.

En la segunda se utilizó como técnica la entrevista a profundidad, que permitió conocer más a fondo las reflexiones y valoraciones que los sujetos profesores-estudiantes han hecho sobre el desarrollo curricular de esta Maestría. La guía de preguntas⁷ para la entrevista que se diseñó, abarcó tanto los aspectos formales como los aspectos procesuales-prácticos del currículum.

Una vez terminada cada fase de indagación con ambas técnicas, se empezaba a capturar, procesar y analizar la información, con apoyo en bases de datos (DBASE IV), estas ayudaron a la sistematización de los datos, que posteriormente se constituyeron en instrumentos de apoyo para la interpretación de la información y evaluación de las expectativas de los "sujetos de la determinación curricular".

4. Caracterización de los Informantes

4.1. Universo de Estudio

El interés por conocer los puntos de vista, expectativas y sentidos que los profesores-estudiantes imprimen al desarrollo curricular de la Maestría desde el plano formal y los aspectos procesuales-prácticos, así como las reflexiones que hacen de la formación que en ésta reciben y de la práctica que

⁷. Esta guía de preguntas, también se elaboró junto con M^a del Consuelo Reyes Núñez.

desempeñan, nos llevó a la realización de una encuesta⁸, la cual se llevó a cabo durante el mes de febrero de 1994, en el período escolar 93-2. Al término de la encuesta y conocer los resultados del cuestionario se continuó con la aplicación de entrevistas. La selección de los informantes entrevistados se hizo bajo tres criterios de cualidad: 1) representatividad de estratos por semestres, 2) representatividad por áreas de conocimiento, y 3) por calidad de sus respuestas obtenidas en el cuestionario. Un análisis más profundo de las entrevistas se detallará en el capítulo quinto de esta investigación.

Durante la aplicación del cuestionario se trató de abarcar a toda la población de la Maestría, es decir a un total de 60 profesores-estudiantes; esta aplicación se hizo bajo los siguientes indicadores: 1) por semestres, ya que de esta forma los alumnos muestran los niveles de experiencia diferenciados en su formación, y 2) por áreas de conocimiento, porque es evidente que la posicionalidad y visión del sujeto estudiante -informante- está mediada por su edad, experiencia docente, experiencia profesional fuera del área educativa, por la institución en la que labora y por la institución en la cuál se formó previa al campo de la educación. De dicha aplicación sólo se lograron recuperar 35 cuestionarios.

De los 35 sujetos que contestaron el cuestionario y que representan el 58.3% del total de la población de estudiantes de la Maestría se hizo una clasificación por áreas de conocimiento⁹ (Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Administrativas, Educación y Humanidades, Ingenierías y Tecnologías, Ciencias Naturales y Exactas y Ciencias Agropecuarias), encontrándose en primer lugar los sujetos profesores estudiantes que provienen del área de Educación y Humanidades con un porcentaje de 34.28%; en segundo lugar se ubica el área de Ciencias Sociales y Administrativas y el de la Ingenierías y Tecnologías con un 25.7%, como se puede observar en el cuadro número 1 de la página siguiente. Por lo tanto, en su mayoría, la población que

⁸ En la cual se aplicó el cuestionario descrito en el apartado anterior, 3. Instrumentos, de este mismo capítulo, para ver el cuestionario véase Anexo I.

⁹ Esta clasificación es retomada de la que hace la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

conforma la Maestría proviene de las áreas de Educación y Humanidades, de las Ingenierías y Tecnologías y de las Ciencias Sociales y Administrativas.

CUADRO No. 1

AREAS DE CONOCIMIENTO	SEMESTRES				%
	1º	2º	3º	S/S *	
CIENCIAS DE LA SALUD Cirujano Dentista	0	0	0	1	2.8 %
CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRATIVAS Sociología Antropología social Economía Administración de Empresas Relaciones Comerciales	0 0 1 1 0	3 1 0 0 1	1 0 0 0 0	0 0 0 0 0	25.7 %
EDUCACION Y HUMANIDADES Historia Profesores Orientador Educación Física Pedagogía Lengua y Literatura Españolas Psicología	1 3 1 1 1 0 0	0 0 0 0 0 0 1	0 2 0 1 0 1 0	0 0 0 1 0 0 0	34.28%
INGENIERIAS Y TECNOLOGIAS Ingeniero Químico Ingeniero Bioquímico Ingeniero en Comunicaciones y Electrónica Ingeniero Químico Industrial Ingeniero Mecánico Eléctrico Ingeniero Industrial	1 1 1 2 1 1	0 0 0 0 0 0	0 0 1 0 1 0	0 0 0 0 0 0	25.7 %
CIENCIAS NATURALES Y EXACTAS Químico Farmacobiólogo Física Químico Farmacoindustrial	1 2 1	0 0 0	0 0 0	0 0 0	11.4 %
CIENCIAS AGROPECUARIAS	0	0	0	0	0 %

* S/S Alumnos que no señalaron el semestre en el que estaban inscritos.

4.2. PERFIL GENERAL

- Sexo

Se encontró que la población de la Maestría que conformó el universo de estudio, (35 de un total de 60 estudiantes), se distribuye de la siguiente manera: el 48.5% de varones y el 51.4% de mujeres, por lo que se puede observar que esta población se distribuye sin grandes diferencias, si bien el sexo femenino supera en uno (2.9%) al sexo masculino (Cuadro No. 2).

CUADRO No. 2

SEXO	No.DE INFORMANTES	%
MASCULINO	17	48.5 %
FEMENINO	18	51.4 %
TOTAL	35	100 %

- Institución en la que labora actualmente

Entre las características que se encontraron sobre los sujetos profesores-estudiantes de la Maestría, se puede destacar que actualmente desempeñan la labor docente en diversas instituciones educativas sobre todo instituciones del nivel medio superior, como se puede observar en el cuadro No. 3, de estas instituciones podemos ver que destaca considerablemente el **Colegio de Bachilleres, 28.5%**, y en segundo lugar podemos apreciar que los sujetos profesores-estudiantes trabajan en la docencia en el nivel básico, 20%.

CUADRO No. 3

INSTITUCION EN LA QUE LABORAN ACTUALMENTE

INSTITUCION	FRECUENCIA	%
CBTIS	1	2.8
CETIS	1	2.8
SESI	2	5.7
CECYT	1	2.8
SEP EDUCACION BASICA PRIMARIA / SECUNDARIA	7	20
ESCUELA SUPERIOR DE EDUCACION FISICA	1	2.8
COLEGIO DE BACHILLERES	10	28.5
DIREC. GRAL, DE EDUCACION FISICA	1	2.8
ESIME	1	2.8
ESCA	1	2.8
UNIV. AUTONOMA DE GUERRERO	1	2.8
CENTRO UNIVERSITARIO MEXICO	1	2.8
UNIV. PEDAGOGICA NACIONAL	4	11.4
UNIV. AUTONOMA DE CHAPINGO	1	2.8
ENEP-ARAGON	1	2.8
OTROS	4	11.4

- Cargo y/o función actual

Como se puede observar en el cuadro No. 4, de los cargos que actualmente desempeñan los profesores-estudiantes se encontró que un 62.8% señalaron desempeñar labores docentes, aunque también indicaron desempeñar otros cargos como: Asesor, director, orientador, jefe de sección, coordinador, auxiliar, etcétera.

CUADRO No. 4

CARGO Y/O FUNCION ACTUAL

CARGO Y/O FUNCION	FRECUENCIA	%
DOCENTE	20	57.1 %
DOCENTE CONSULTOR	1	2.8 %
DOCENTE COMISIONADO EN PROYECTO	1	2.8 %
ACADEMICO	1	2.8 %
CATEDRATICO	1	2.8 %
COORDINADOR DE PROYECTO	1	2.8 %
COORDINADOR DE DOCENCIA	1	2.8 %
RESPONSABLE ESTUDIOS ESPECIALES	1	2.8%
RESPONSABLE ENSEÑANZA EXPERIMENTAL	1	2.8%
DIRECTOR	1	2.8%
AUXILIAR TECNICO EN SUP. ESCOLAR	1	2.8 %
JEFE DE SECCION	1	2.8%
ORIENTADOR EDUCATIVO	1	2.8%
ORIENTADOR VOCACIONAL	1	2.8%
ASESOR PEDAGOGICO	1	2.8%
ASESOR ACADEMICO	1	2.8 %

- Antigüedad en el puesto actual

Acerca de la antigüedad que los profesores-estudiantes tienen en su cargo o función actual se encontró que sólo el 8.5% de éstos tienen una antigüedad entre 21 y 25 años en su puesto actual, comparado con este porcentaje se encontró que la mayoría de los estudiantes (34.2%) indicaron tener como máximo 5 años en el cargo o función que desempeñan actualmente, mientras que el 31.4% señalaron tener entre 11 y 15 años de antigüedad.

CUADRO No. 5

ANTIGÜEDAD EN EL PUESTO ACTUAL		
RANGOS EN AÑOS DE ANTIGÜEDAD	FRECUENCIA	%
0 a 5	12	34.2 %
6 a 10	6	17.1 %
11 a 15	11	31.4 %
16 a 20	3	8.5 %
21 a 25	3	8.5 %
TOTAL	35	100 %

- Año de ingreso en la actividad docente

Como se puede observar en el cuadro No. 6, el 34.2% de los 35 profesores-estudiantes que contestaron el cuestionario señalaron haber ingresado a la actividad docente entre 1976 y 1980, es decir que en su mayoría ingresaron a esta actividad en la segunda mitad de los años 70's, y si a este porcentaje (34.2%) le sumamos el 25.7% que ingreso en la primera mitad de esta década, se observa que la mayoría (59.9%) de los profesores-estudiantes ingresaron en el periodo de masificación de la educación, por lo que se puede decir que estos profesores-estudiantes tienen una "experiencia" considerable en la actividad docente, aunque provengan de otras áreas de formación distintas a la educativa.

CUADRO No. 6

INGRESO A LA ACTIVIDAD DOCENTE		
RANGOS EN AÑOS DE INGRESO	FRECUENCIA	%
68-71	4	11.4 %
72-75	9	25.7 %
76-80	12	34.2 %
81-84	6	17.1 %
85-88	3	8.5 %
89-92	1	2.8 %

- Niveles educativos donde han ejercido la docencia

Al encontrarse que los profesores-estudiantes de la Maestría poseen experiencia considerable en la docencia se puede observar al mismo tiempo que el nivel educativo en el que más han trabajado es el nivel medio superior, en el cual se encuentran el 85.7% de la población que conforma la Maestría. Cabe recordar que la Maestría fue creada para docentes cuya experiencia se ejerza en el nivel de educación superior, (Cuadro No. 7). En este mismo cuadro podemos observar que los niveles básico y medio también tienen un porcentaje considerable que no podemos dejar de lado, ya que son 31.1% , en ambos casos, los sujetos profesores-estudiantes que laboran en estos niveles.

CUADRO No. 7

NIVELES DE EJERCICIO DOCENTE

NIVELES	FRECUENCIA	%
BASICO	13	31.1 %
MEDIO	13	31.1 %
MEDIO SUPERIOR	30	85.7 %
SUPERIOR	17	48.5 %

- Funciones y/o cargos desempeñados a lo largo de la trayectoria académica

Se encontró que al mismo tiempo que desempeñan la labor docente los profesores-estudiantes de la Maestría, combinan esta actividad con otros cargos académicos o administrativos, entre otros cargos señalaron: Director, supervisor, investigador, etc., pero sigue predominando el desempeño de la labor docente ya que 34 de los encuestados, es decir un 97.2%, señalaron como cargo principal la docencia.

CUADRO No. 8

CARGOS Y/O FUNCIONES EN LA TRAYECTORIA ACADEMICA

CARGO Y/O FUNCION	FRECUENCIA	%
DIRECTOR	6	17.2 %
INVESTIGADOR	6	17.2 %
SUPERVISOR	5	14.2 %
DOCENTE	34	97.2 %
OTROS	17	17.2 %

En resumen, podemos decir que los profesores-estudiantes que conformaron el universo de estudio, (35 de un total de 60) proviene de una diversidad de áreas de conocimiento a pesar de esto, se encontró que la mayoría pertenece al área de Educación y Humanidades (34.28%), al área de las Ciencias Sociales y Administrativas y al área de las Ingenierías y tecnologías (25.7%). De estos 35 estudiantes 17 son del sexo masculino y 18 del sexo femenino, en esta distribución, se puede observar que el sexo femenino supera al masculino en uno (2.9%), pero sin grandes diferencias.

Cabe enfatizar que estos profesores-estudiantes poseen experiencia en la actividad docente ya que la mayoría señalaron haber ingresado a la docencia en el periodo de masificación de la educación, años setentas, es decir que tienen una experiencia de 20 a 25 años en la labor docente. Reflexionando sobre esta situación nos parece interesante que si vamos a analizar las expectativas y perspectivas de los sujetos estudiantes, no podemos dejar de lado que son profesores con experiencia, por lo que es interesante interrogarse sobre ¿cómo esa experiencia, desde su ingreso en el periodo de masificación, la proyectan hoy día? y ¿cómo la proyectan hacia el futuro?.

CAPITULO TERCERO

MARCO ANALITICO DE INTERPRETACION

1. ¿Por que un Marco Analítico de Interpretación?

La razón por la cual este apartado se llama Marco Analítico de Interpretación y no Marco Teórico como tradicionalmente se le conoce en trabajos de investigación de tesis, se debe a que un **Marco Teórico** implica trabajar desde un sistema hipotético-deductivo, en donde se parte de hipótesis que intentan comprobar algo dado. En esta postura de investigación la teoría asume la función de explicar al objeto en términos de causa-efecto, opera una concepción de teoría cerrada que no da opciones para la formulación de proposiciones teóricas alternativas, exigiendo de ésta un sistema basado en hipótesis, a partir de las cuales se deducen atributos al objeto ya dado. Por ejemplo en educación, el trabajar desde el enfoque hipotético-deductivo significa plantear un modelo educativo como deber ser, y a partir de éste comparar si lo que sucede en la realidad se cumple con lo que el modelo establece.

En cambio un **Marco Analítico de Interpretación** ayudará a establecer **relaciones significativas** con el objeto de estudio, porque parte de una problematización, es decir del establecimiento de articulaciones con la realidad vista desde múltiples dimensiones posibles. Dentro de este marco el objeto es

definido como: "producto articulado entre niveles de la realidad y corresponde a una situación histórica que debe ser reconstruida como campo de objetos posibles"¹ (Zemelman, 1992).

En este Marco se trabaja con conceptos ordenadores que no limitan nuestro objeto de estudio en una teoría o hipótesis cerrada, la teoría y los conceptos que ella estructura se retoman como instrumentos de razonamiento que rompen la lógica del sistema hipotético deductivo. Con base en esta ruptura, las relaciones dejan de estar dadas o explicadas por un Marco Teórico predefinido y los conceptos ya no están previamente construidos, sino que todo el conocimiento posible gira en torno a la categoría de realidad.

En este caso trabajar con ésta categoría implica recuperar a los sujetos en su historicidad y en su contexto, de tal manera que en la perspectiva teórico-metodológica de esta investigación, el lugar de la realidad en la que se encuentran inmersos los sujetos es una categoría central que fundamenta el razonamiento, porque la realidad se problematiza.

Con el proceso de problematización se arriba a la construcción del objeto, el cual aparece como un complejo de relaciones que se construyen y que se imaginan a partir de los "conceptos ordenadores" (Zemelman, 1987) y de las relaciones pensadas sobre los datos de la realidad empírica, en este caso la Maestría en Enseñanza Superior. Según Zemelman este proceso da como resultado la **objetivación de la realidad**², es decir la construcción del objeto de estudio mediante la organización de la realidad como articulación de niveles nunca homogéneos y que tienen posibilidades de desarrollo, estos cumplen la función de un campo que no se identifica con ningún objeto y con ninguna teoría ya que ésta es subordinada como sistema con capacidad de abrirse a la realidad.

¹. Véase Hugo Zemelman. "El papel de la teoría", en: *Horizontes de la razón*. 1987. p. 164.

². El proceso de objetivación exige una organización capaz de incluir niveles de la realidad que sea congruente con el constante devenir de lo real. Zemelman. *Op. cit.* 1987. p. 160.

En el proceso de problematización se encuentran múltiples relaciones significativas, estas relaciones permiten identificar el objeto de estudio, pero también ayudan a precisar categorías de análisis. Las categorías de análisis sirven como instrumentos conceptuales para interpretar las articulaciones de la realidad que se delimitan como objeto de estudio.

1.1. Objeto de Estudio y sus requerimientos teóricos

Para construir el objeto de estudio en esta investigación, que se inscribe en el proyecto de "Análisis Curricular" de la Maestría en Enseñanza Superior, fue necesario establecer un Seminario³ sobre Evaluación curricular que sirvió como espacio para construir el marco de análisis y problematizar las relaciones que se habían establecido con la realidad y reconstruir el objeto de estudio, al mismo tiempo este seminario sirvió como espacio de asesorías para el desarrollo de esta investigación.

En este trabajo el objeto de estudio que se construyó a partir de la problematización que lleva a identificar como significativo el estudio sobre: **Los "sujetos de la determinación curricular"⁴ de la Maestría en Enseñanza Superior, análisis de procesos, prácticas y expectativas.**

Las articulaciones que el objeto establece con la realidad, en esta investigación, toman en cuenta el contexto social y cultural que se está viviendo hoy en día, donde evaluar los currículos universitarios tiene como propósito reestructurar el sistema educativo, científico y tecnológico del país, en este contexto y frente a la postura del discurso oficial sobre educación superior en los últimos años, se hace necesario analizar las relaciones que establecen los sujetos que están determinando el desarrollo del currículum de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón, realizar un acercamiento para conocer

³. El seminario es coordinado por la asesora de la Tesis Bertha Orozco Fuentes en las instalaciones del CESU.

⁴. Los conceptos entrecomillados se retoman en el sentido en que los propone Alicia de Alba. Los cuales se desarrollarán más ampliamente en este capítulo.

las expectativas de estos sujetos del desarrollo curricular, nos permite evaluar los alcances y límites, coincidencias, contradicciones, así como la participación que tienen para proponer posibles transformaciones en este currículum y reflexionar sobre el papel que han de desempeñar en el próximo siglo.

1.2. La Estructura Analítico Conceptual

A partir de la problematización y delimitación del objeto de estudio se construyó una **estructura analítico conceptual** (Hidalgo, 1992), que tiene como finalidad por un lado identificar las relaciones significativas del objeto y por otro delimitar un marco categorial para analizar la información que recabamos con los instrumentos construidos.

En este ejercicio de reflexión el proceso que se siguió fue el siguiente: primero se leyó el planteamiento del problema y construcción del objeto de estudio, tomando especial atención a los objetivos y delimitación del objeto de estudio, a partir de esta lectura se ubicaron como primeras relaciones las políticas de Educación Superior, discurso de los sujetos y formación; segundo, se hizo una nueva lectura del proyecto y se empezaron a analizar, profundizar y delimitar con mayor precisión las relaciones que se establecieron anteriormente; tercero, una vez definidas las relaciones se pudo superar a las anteriores e identificar la estructura conceptual.

Este proceso responde a la lógica de cómo se construye el objeto de estudio en esta investigación que permite por un lado **establecer relaciones analíticas** sobre el objeto de estudio y por otra construir **relaciones conceptuales y categoriales** que originan el Marco Analítico de Interpretación que se presenta en este trabajo.

1.3. Relaciones Analíticas del Objeto de Estudio

Se encontraron cuatro relaciones analíticas sobre el objeto de estudio, (véase Estructura Analítico Conceptual, página 38):

- **Marco Contextual. Políticas Educativas del Nivel Superior.** En esta articulación consideramos los antecedentes y contexto actual del currículum de la Maestría, así como el momento en que vive el país y que afecta a las políticas de la educación superior.
- **Interacción de los "sujetos de la determinación curricular", su vivencialidad y las significaciones que construyen del plano formal del currículum de la Maestría.** Se toman en cuenta la relación e interacción que entablan cotidianamente los estudiantes y los maestros en un proceso vivencial del currículum en el cual resignifican estructuras formales enfocadas hacia los procesos de vida cotidiana que se viven en la Maestría, esto se tratará de identificar a través de los discursos que estos sujetos expresan.
- **Interacción de los sujetos del desarrollo curricular en los aspectos "procesuales prácticos".** Se establecen relaciones con el plano procesual práctico, entendido como los procesos que se viven en la maestría, experiencias significativas, relaciones que establecen los sujetos, la participación, etc.
- **Discursos de los "sujetos de la determinación curricular". Futuro, perspectivas y "direccionalidad".** Se ubican los motivos, expectativas y propuestas que los sujetos incorporan en su formación a partir de las relaciones que va conformando en su vida cotidiana.

1.3. Relaciones Analíticas del Objeto de Estudio

Se encontraron cuatro relaciones analíticas sobre el objeto de estudio, (véase Estructura Analítico Conceptual, página 38):

- **Marco Contextual. Políticas Educativas del Nivel Superior.** En esta articulación consideramos los antecedentes y contexto actual del currículum de la Maestría, así como el momento en que vive el país y que afecta a las políticas de la educación superior.

- **Interacción de los "sujetos de la determinación curricular", su vivencialidad y las significaciones que construyen del plano formal del currículum de la Maestría.** Se toman en cuenta la relación e interacción que entablan cotidianamente los estudiantes y los maestros en un proceso vivencial del currículum en el cual resignifican estructuras formales enfocadas hacia los procesos de vida cotidiana que se viven en la Maestría, esto se tratará de identificar a través de los discursos que estos sujetos expresan.

- **Interacción de los sujetos del desarrollo curricular en los aspectos "procesuales prácticos".** Se establecen relaciones con el plano procesual práctico, entendido como los procesos que se viven en la maestría, experiencias significativas, relaciones que establecen los sujetos, la participación, etc.

- **Discursos de los "sujetos de la determinación curricular". Futuro, perspectivas y "direccionalidad".** Se ubican los motivos, expectativas y propuestas que los sujetos incorporan en su formación a partir de las relaciones que va conformando en su vida cotidiana.

ESTRUCTURA CONCEPTUAL

<p>- TENDENCIAS EN LOS AÑOS OCHENTA. CREACION DE LA MES.</p> <p>- TENDENCIAS EN LOS AÑOS NOVENTA. POLITICA EDUCATIVA.</p>	<p>MARCO CONTEXTUAL. POLITICAS EDUCATIVAS DEL NIVEL SUPERIOR</p>		<p>ASPECTOS PROCESUALES- PRACTICOS</p>	<p>-PARTICIPACIÓN ACUERDOS DIRECCIONALIDAD</p> <p>-INFLUENCIA DE LA FORMACION DE LOS COORDINADORES DE LOS SEMINARIOS</p> <p>-APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO</p> <p>-INTERACCION-COMUNICACION DE LOS SUJETOS</p> <p>-HABITOS, COSTUMBRES Y VALORES QUE OBSTACULIZAN O POTENCIAN SU FORMACION</p>
		<p>"SUJETOS DE LA DETERMINACION CURRICULAR" DE LA MES DE LA ENEP-ARAGON, ANALISIS DE PROCESOS, PRACTICAS Y EXPECTATIVAS</p>		
<p>-ASPECTOS DE LOS SEMINARIOS QUE SON IMPORTANTES</p> <p>-PROGRAMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> -TRABAJO EN EL AULA -ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA -BIBLIOGRAFIA -OBRAS IMPORTANTES -CRITERIOS DE EVALUACION -FORMAS Y RECURSOS DE ACREDITACION -CRITERIOS DE EVALUACION ACREDITACION Y CALIFICACION - SEMINARIOS QUE CONTRIBUYEN A SU FORMACIÓN 	<p>PLANO FORMAL</p>		<p>DISCURSOS DE LOS "SUJETO S DE LA DETERMINACION CURRICULAR". FUTURO, PERSPECTIVAS, EXPECTATIVAS Y DIRECCIONALIDAD</p>	<p>- RECOMIENDACION DE LA MES</p> <p>-MOTIVOS INGRESO</p> <p>-EXPECTATIVAS ACADEMICAS DE INGRESO</p> <p>-EXPECTATIVAS FUTURAS</p> <p>-FORMACION RESPONDE A EXPECTATIVAS ACADEMICAS</p> <p>- PROPUESTAS-CAMBIOS (INCORPORACION DE CONTENIDOS, DIRECCIONALIDAD)</p>

1.4. Categorías de Análisis

A partir de esta estructura analítico conceptual se establecen las categorías de análisis que nos sirven para interpretar las articulaciones con la realidad. Estas categorías, como se mencionó anteriormente en el capítulo primero⁵ han servido para analizar e interpretar los discursos de los sujetos estudiantes, si bien se analizan características de otros sujetos como los maestros y las autoridades académicas, se hacen siempre visto desde la perspectiva de los estudiantes.

Como ya se dijo anteriormente⁶, en esta categoría el discurso central se entiende como el conjunto de significados que le dan sentido y direccionalidad a las diferentes formas de intervención y relaciones que entablan los sujetos de la Maestría entre sí. Las categorías antes señaladas se fueron modificando y con el ejercicio de la construcción y reconstrucción de la estructura conceptual se estableció un Marco Analítico de Interpretación con las siguientes categorías:

- **MARCO CONTEXTUAL.** Este considera la políticas educativas del nivel superior que a grandes rasgos comprende las tendencias de los años ochenta que dieron origen a la Maestría en Enseñanza Superior, tendencias en los años noventa, políticas de evaluación, aunque este trabajo no es propiamente una evaluación pero si es un estudio que aporta elementos para la evaluación curricular desde una perspectiva cualitativa, se da énfasis a las políticas actuales de evaluación educativa.

- **CURRICULUM.** Esta categoría es básica y en ella se pretende explicar las diferentes tendencias, posturas, nociones, situación actual del campo, así como la relación entre currículum-aspectos procesuales y currículum-plano formal.

⁵. Véase Apartado sobre Categorías de Análisis, capítulo primero p. 18.

⁶. Véase Apartado sobre Categorías de Análisis. capítulo primero p. 18.

- **SUJETOS DE LA DETERMINACION CURRICULAR.** Con esta categoría analizamos las relaciones que establecen los diferentes sectores sociales y académicos que intervienen en el proceso curricular, desde fuera y dentro de las instituciones; pero por las características del objeto de estudio, específicamente se pone énfasis en los "Sujetos del desarrollo curricular" en el plano procesual-práctico.

- **DISCURSO DE LOS SUJETOS DEL DESARROLLO CURRICULAR EN LA MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR EN SU DESARROLLO COTIDIANO.** Se trata de construir una categoría que permita analizar las posibilidades de los sujetos de pensar más allá de su presente, incorporando conceptos tales como: futuro, perspectivas, expectativas y direccionalidades que los sujetos de la determinación curricular expresan en su vida cotidiana, y cómo significan su propio desarrollo cotidiano en perspectivas futuras.

2. DESARROLLO DE LAS CATEGORIAS DE ANALISIS

2.1. MARCO CONTEXTUAL.

2.1.1. Contexto previo a la creación de la Maestría en Enseñanza Superior: Políticas educativas en el nivel superior que impactan la génesis y el desarrollo de la Maestría.

En el contexto internacional en la década de los años setenta predominaba un período de cambios profundos y de descontento social, el desarrollo del capitalismo cada vez más fuerte exigía que los profesionistas se adaptaran a las necesidades del aparato productivo, esto traía como consecuencia la reforma en varios sectores pero específicamente en el educativo, la reforma educativa promovía la construcción de nuevos planes y programas de estudio. Ante esta situación cobran importancia los planteamientos de la Tecnología Educativa formulados en países industrializados, principalmente en Estados Unidos, estos planteamientos a su

- **SUJETOS DE LA DETERMINACION CURRICULAR.** Con esta categoría analizamos las relaciones que establecen los diferentes sectores sociales y académicos que intervienen en el proceso curricular, desde fuera y dentro de las instituciones; pero por las características del objeto de estudio, específicamente se pone énfasis en los "**Sujetos del desarrollo curricular**" en el plano procesual-práctico.

- **DISCURSO DE LOS SUJETOS DEL DESARROLLO CURRICULAR EN LA MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR EN SU DESARROLLO COTIDIANO.** Se trata de construir una categoría que permita analizar las posibilidades de los sujetos de pensar más allá de su presente, incorporando conceptos tales como: futuro, perspectivas, expectativas y direccionalidades que los sujetos de la determinación curricular expresan en su vida cotidiana, y cómo significan su propio desarrollo cotidiano en perspectivas futuras.

2. DESARROLLO DE LAS CATEGORIAS DE ANALISIS

2.1. MARCO CONTEXTUAL.

2.1.1. Contexto previo a la creación de la Maestría en Enseñanza Superior: Políticas educativas en el nivel superior que impactan la génesis y el desarrollo de la Maestría.

En el contexto internacional en la década de los años setenta predominaba un período de cambios profundos y de descontento social, el desarrollo del capitalismo cada vez más fuerte exigía que los profesionistas se adaptaran a las necesidades del aparato productivo, esto traía como consecuencia la reforma en varios sectores pero específicamente en el educativo, la reforma educativa promovía la construcción de nuevos planes y programas de estudio. Ante esta situación cobran importancia los planteamientos de la Tecnología Educativa formulados en países industrializados, principalmente en Estados Unidos, estos planteamientos a su

vez son transmitidos a países de América Latina con el fin de seguir teniendo dominio sobre países con pocas posibilidades de desarrollo⁷ y extender su ideología .

En México en esta década -años setenta- se vive un período de crisis y descontento social a partir del movimiento del 68.⁸ Al respecto Rollin Kent señala: "Hace pocos años el clima era de desconfianza entre autoridades y universitarios, se hablaba de los problemas y de las posibilidades de su solución, [...] los problemas eran resultado fundamentalmente de la crisis financiera de la educación superior [...]".⁹ Ante esta situación el Estado tuvo que proponer proyectos modernizadores para dar una nueva orientación a sus planteamientos propuestos¹⁰. Específicamente este período modernizador se nota en el sector educativo en el nivel superior.

A principios de los setentas Estados Unidos incorporó al discurso educativo mexicano el discurso de la Tecnología Educativa o "pedagogía industrial"¹¹, poco después, fin de los setentas, el proyecto modernizador en México proponía cambios en cuanto a la planeación de la educación.

⁷ . Se puede encontrar una explicación más amplia sobre la transferencia de la Tecnología Educativa a América Latina y en especial a México en el apartado sobre currículum de este mismo capítulo.

⁸ . "En 1968 estalla el conflicto estudiantil, lo mismo en Europa que en América Latina, y sus efectos dan pie a las reformas educativas. En ese momento, una evaluación de los planes de desarrollo descubre: primero, que los países industrializados no han invertido los volúmenes de capital comprometidos para con los países del Tercer Mundo, y segundo, que el incremento de la población de estos países es mayor que la capacidad de sus estados para atender la demanda educativa". Esquivel J. y Chehaibar, Lourdes. *Profesionalización de la docencia*. CESU UNAM, México 1991. p. 28

⁹ . Rollin Kent. *Los problemas emergentes en las políticas de educación superior en México*. Documento 25 del DIE. IPN. 1993. p. 3

¹⁰ . El modelo estabilizador sobre el que venía trabajando el Estado era insuficiente ya que la demanda de gastos públicos e inversiones eran superiores a lo que este podía cubrir, lo que se necesitaba era: " 1) Agilizar el aparato productor agrícola e industrial con la participación del Estado y sobre la base del desarrollo de una autonomía tecnológica; 2) lograr la paz social con justicia, incrementando la participación popular y estudiantil, y democratizando la estructura política y las instituciones sociales, 3) Incrementar y consolidar las relaciones internacionales. Esquivel y Chehaibar. *Ibidem*. p. 28

¹¹ . El término "pedagogía industrial" es utilizado por Angel Díaz Barriga para designar el discurso educativo que predominaba y que se refería a una educación ligada a términos de la administración científica: eficacia, eficiencia, diagnóstico de necesidades, etc.

Estos cambios incluían la reformulación de planes y programas de estudio para que formaran profesionistas de acuerdo a las necesidades del aparato productivo¹² y sobre todo como ya se dijo recobrar la confianza de la población, pérdida en el movimiento del 68.

También la modernización universitaria tenía que dar soluciones a la sobresaturación de la matrícula en Ciudad Universitaria en la UNAM, ya que cada vez era más la población social que demandaba educación.

Esquivel y Chehaibar (1987) señalan que con la reforma "la educación superior se transforma [...] en un discurso sobre técnicas, medios y estrategias con un nuevo valor en sí mismo, además de su capacidad para impulsar el desarrollo y especialización en el área educativa".¹³

Esta reforma considera tres puntos importantes: "la creación de programas de formación de profesores, como condición básica para la renovación de la educación superior; la innovación de métodos de enseñanza que posibiliten la participación activa de maestros y alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la racionalización de la estructura académico administrativa".¹⁴

En este contexto se crean instituciones de educación superior que dieran respuesta a la masificación en la UNAM y formaran "cuadros técnicos cuyo perfil cubriera los objetivos señalados".¹⁵ Entre muchas instituciones (CCH, UAM, etc.) podemos señalar la creación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) en la UNAM con diversos planteles Cuautitlán, Iztacala, Aragón, Acatlán y Zaragoza; estas escuelas fueron pensadas como una

¹². Estas modificaciones beneficiaban a quienes tenían el poder y son poseedores del capital, y tienen voz y voto en la determinación curricular.

¹³. Esquivel y Chehaibar. *Ibidem*. p. 12.

¹⁴. Esquivel y Chehaibar. *Ibidem* p. 26.

¹⁵. *Ibidem* p. 28.

alternativa en cuanto a la "función social de la educación superior [...] y de las prácticas educativas"¹⁶

Estas escuelas tenían como propósito fundamental:

- "- Aumentar la capacidad instalada de los estudios de licenciatura, descentralizando los niveles profesionales y de posgrado.
- Innovar la educación en los aspectos académicos, organizativos, métodos de enseñanza y abrir nuevas profesiones.
- Proporcionar recursos educativos para descongestionar los estudios en Ciudad Universitaria.
- Coadyuvar a la expansión del sistema educativo nacional"¹⁷

De estas escuelas el plantel Aragón sirve de contexto para el desarrollo de la Maestría en Enseñanza Superior que, hoy en día, lleva a la reflexión en cuanto al papel que los sujetos deben desempeñar ante un contexto nacional e internacional de profundos cambios.

2.1.2. Origen de la Maestría en Enseñanza Superior

Como ya se dijo anteriormente las ENEPs y en especial el plantel Aragón surgen a partir del proyecto modernizador de la universidad mexicana en los años setenta, para dar respuesta a la masificación y tener más oportunidades de educación.

En algunas de estas escuelas se introduce el sistema modular con improvisaciones; también adoptó un modelo de organización basado en el cruce e intersección de carreras y departamentos que vinculaban la planeación y

¹⁶. Alicia de Alba . Op. cit. 1992. p. 41.

¹⁷. Orozco Fuentes, Bertha. Reflexiones en torno a la experiencia de Maestría en Enseñanza Superior en la ENEP-Aragón. 1987. inédito. p. 24.

administración.¹⁸ La ENEP-Aragón inició sus actividades con base en varios programas retomados de los ya establecidos en Ciudad Universitaria.

Aunque el programa de posgrado en esta escuela surge junto con el proyecto modernizador en 1976, realmente comienza a funcionar hasta 1980 creándose la Maestría en Enseñanza Superior; esta Maestría tiene como propósito "desarrollar investigación, fundamentalmente interdisciplinaria [...]"¹⁹

La causa principal que dio origen a esta maestría es que la planta docente que laboraba en esos momentos en el plantel tenía poca experiencia en la docencia, esta falta de formación docente tenía que ser solucionada por lo que se pensó que creando la Maestría, su personal docente se formaría en ella y con esto elevarían su nivel académico y por lo tanto el de los alumnos.

Esta maestría al igual que varios planes de las carreras que se impartían en el plantel, retoman propuestas de otras facultades en la UNAM, y en especial ésta retoma el plan de estudios de la Maestría en Enseñanza Superior que se desarrolla en la Facultad de Filosofía y Letras desde 1974.

Dentro de la maestría se comienza a trabajar en tres áreas: Metodológica técnica, teórica y de investigación. Estas áreas así propuestas concuerdan con los objetivos que se pretendían en la universidad en general: Formar personal docente de alto nivel en investigación y poder desarrollar en el sujeto una alta capacidad innovativa; más específicamente la Maestría tiene por objetivo "contribuir a la formación docente del profesorado en las diferentes especialidades profesionales universitarias, capacitándolos para el estudio de los problemas de educación superior, para la investigación pedagógica y la actualización de sus conocimientos, tanto pedagógicos como de su disciplina; así como para las actividades de divulgación de la didáctica especializada".²⁰

¹⁸. Orozco, Fuentes. *Op. cit.* p. 28

¹⁹. Orozco, Fuentes. *Op. cit.* p. 27.

²⁰. *Fundamentación para la creación de la Maestría en Enseñanza Superior*, presentada a la Comisión de trabajo académico del Consejo Universitario. p. 6

Como se puede ver la creación de la Maestría surge ante las demandas de una sociedad que necesitaba de personal calificado para augurar el desarrollo del país, es decir, se demandaba formación de tipo instrumentalista a través de la cual se pretendía decidir el rumbo de las determinaciones curriculares y sociales del país.

Pero no es sino hasta 1982 que el Consejo aprueba oficialmente su creación y hasta 1987 se origina una etapa de análisis y actualización de programas con el propósito de iniciar un proyecto de análisis del plan de estudios. No obstante hasta ahora no se ha logrado una reestructuración oficial; si bien podemos afirmar que los contenidos curriculares no son estáticos, en tanto ya no se trabajan los programas tal y como fueron diseñados y aprobados en 1982, los maestros que participan como docentes en la Maestría se han avocado a la revisión de sus propios programas de manera individual²¹

En 1990 la Secretaría Técnica propone desarrollar un proyecto de análisis curricular de esta Maestría pretendiendo abordar estudios como: diagnóstico-descriptivo, análisis de tesis producidas, evaluación de programas de estudio, análisis interpretativo de los avances conceptuales en el campo de la evaluación curricular, etcétera, este proyecto hoy en día no ha llegado a su culminación que es la evaluación curricular de esta Maestría ya que se ha visto carente de recursos, de espacios y un sin fin de contratiempos, pero que no detienen completamente su marcha ya que se ha logrado crear un marco teórico inicial, un diagnóstico descriptivo de este proyecto y un espacio de análisis curricular.

En el marco de este proyecto, se organiza en 1992 un evento²² que tiene como fin promover el debate en torno a la inserción de este currículum en el campo de la formación de profesores. En este mismo año se empieza a

²¹. Podemos ver un análisis más detallado acerca de la revisión de los programas, en cuanto a su diseño e instrumentación en el estudio titulado: "Los Retos de la Evaluación de Planes de Estudio en el Período de Transición de la Universidad Pública. El Caso del Currículum de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón". Trabajado por M^a del Consuelo Reyes Núñez.

²². Foro: Debate de la formación de profesores en junio de 1992.

desarrollar un proyecto de evaluación un poco más formalizado, construido en subproyectos y ejes que atienden relaciones referentes a aspectos particulares del currículum.

En este contexto se ubica el presente trabajo de investigación que pretende a través de la reflexión del desarrollo curricular de la Maestría y del proceso de evaluación que se promueve y del análisis del papel de los sujetos que la conforman, aportar posibles transformaciones en este currículum de formación de docentes.

2.1.3. Contexto actual en el que se desarrolla la Maestría en Enseñanza Superior: Políticas Educativas del Nivel Superior.

En el apartado anterior se señala el contexto en el que ha vivido la Maestría así como algunas causas que dieron origen a ésta, pero también hay que tomar en cuenta el contexto en el que se ve inmersa en estos momentos de cambios a nivel nacional e internacional.

Hoy en día a nivel mundial se están dando cambios a partir de procesos de integración en los diferentes ámbitos económico, social, político y cultural; estos cambios han generado políticas que se establecen en la integración de bloques de naciones, este fenómeno hoy en día es conocido como el proceso de globalización que hace que se revisen los modelos sobre los que se vienen trabajando.

Este proceso de globalización en educación específicamente ha observado la obsolescencia de modelos y sistemas universitarios, ya que la educación en estos momentos desempeña un papel de vital importancia en el desarrollo de los países porque apoya la inserción de estos en la economía y política internacional.

Ante esta situación las universidades y en particular las que se encuentran en México han tenido que redefinir su funciones (Docencia, Investigación y Difusión y Extensión), en el sentido de volver a la universidad y a la formación que ella promueve hacia una mayor competitividad en el mercado de conocimiento (Proyecto Modernizador).

En México esta situación se ha hecho presente porque la administración del Presidente Carlos Salinas de Gortari ha puesto en marcha una serie de políticas educativas, en este estudio en particular interesan las políticas en el nivel superior.

Estas políticas educativas empiezan a conocerse por medio del Programa de Modernización Educativa que tiene como eje la evaluación, ya que ante el contexto globalizador que se vive se hace necesario evaluar los currícula y sobre todo los universitarios.

Evaluar estos currícula y en especial los de universidades públicas tiene como propósito conocer la situación en que se encuentran: instituciones, personal académico, proyectos de investigación, posgrados, etc., para poder asignar el presupuesto y por supuesto poder vincular estos currícula a los cambios tecnológicos y a los nuevos mercados de integración económica.

También las actuales políticas educativas promueven además de la actualización de los planes y programas de estudio, incorporar la formación de profesionistas en las diversas áreas de conocimiento hacia la dinámica de los retos y cambios que están hoy día vigentes y que abren paso hacia el siglo XXI.

Hablar de la actualización de los planes y programas de estudio, de docentes, de proyectos de investigación, etc., es hablar de elevar la excelencia académica a través de la evaluación deteriorada en el proceso de masificación

de las universidades públicas, esto permite, a su vez, la preparación permanente de sujetos para hacer frente al futuro.

La evaluación en estos momentos juega un papel importante dentro de la educación mexicana pero cobra sentido en la educación superior, ya que desde ésta se busca impulsar la productividad y competitividad en el mercado de trabajo de los egresados de las diversas carreras universitarias.

Si bien la evaluación también ha tenido un desarrollo que se ha visto enriquecido y complejizado, hoy en día se encuentran "vigentes las posturas, modelos y metodologías centrados en el enfoque de sistemas, con una perspectiva predominantemente técnica de la evaluación educativa y curricular",²³ pero también se han originado "posturas críticas [...] en los espacios de investigación educativa [...]. Estos enfoques alternativos valoran los aspectos cualitativos, subjetivos, sociales y políticos de la evaluación curricular"²⁴

Frente a estas posturas y sobre todo en la última de ellas se hace necesario reflexionar cualquier intento de cambio curricular y la participación de los sujetos en el proceso de desarrollo curricular y de evaluación para poder entender esta no sólo como descripciones del proceso sino como comprensión de las complejas relaciones que los sujetos entablan, o construyen, en este caso las relaciones que los sujetos de la determinación curricular establecen en el desarrollo de esta Maestría para poder delinear posibles transformaciones en lo formal.

Como corolario; podríamos referir los giros que está tomando la política educativa en el nivel superior, específicamente en los estudios de posgrado, ya

²³. Orozco Fuentes, Bertha. *La evaluación curricular situación actual y problematización conceptual en perspectiva*. Ponencia presentada en el 2º Foro de Investigación Educativa en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, el 2 de diciembre de 1993. p. 5

²⁴. Orozco Fuentes, Bertha. *Ibidem*. p. 5

que a través de la evaluación de estos se pretende fortalecerlos para poder mejorar la calidad académica y competir con otras universidades más desarrolladas, competencia no sólo en el nivel de mercado sino también en el plano del conocimiento.

Ante esta situación se ha mencionado que: "La estrategia de modernización de este nivel educativo [nivel superior] debe tener como uno de sus sustentos principales el desarrollo de programas de formación de personal académico, a mediano y largo plazo. [Por lo que] Las instituciones vienen planteando programas específicos de formación y actualización tanto de profesores como de investigadores, de acuerdo con las políticas y áreas de formación y de investigación determinadas por ellas. Por su parte, a nivel nacional, la ANUIES²⁵ ha acordado desarrollar un programa nacional de formación del personal académico, como apoyo y complemento a los que cada institución realiza. Se pretende con este programa establecer acuerdos y mecanismos para que el personal académico participe en programas de posgrado de excelencia, [...]. En breves palabras, se pretende con dicho programa duplicar el número de profesores de carrera que tengan un grado académico de maestría o doctorado en un plazo de seis años."²⁶

En el caso de la UNAM particularmente, estas políticas de educación superior que están apuntando hacia los posgrados, dan origen en 1990 al "**Programa de Primas al Desempeño Académico de Carrera (PRIDE)**, que esta orientado a fortalecer las tareas sustantivas de la UNAM: la docencia, la investigación, la difusión y la extensión"²⁷. Este programa establece que: "La formación académica y la escolaridad serán fundamentales en la evaluación de profesores e investigadores asociados. Se estimulará la consecución de posgrados, en particular de doctorado, congruentes con el programa de

²⁵. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

²⁶. Casillas, García de León, Juan. "*Los Compromisos de las Instituciones de Educación Superior*". en: *Universidad Futura*. Vol. 4, Núm. 10, Verano 1992. p. 38

²⁷. **PRIDE**. *Lineamientos y requisitos generales de evaluación para profesores e investigadores*. en: *Gaceta UNAM*, núm. 2,868, Ciudad Universitaria, 10 de octubre de 1994. p. 12.

desarrollo de la entidad académica de adscripción del profesor e investigador"²⁸

2.2. CURRICULUM.

La categoría de currículum es considerada básica en esta investigación en la medida que ayudará a analizar las relaciones que establecen los sujetos que están determinando el desarrollo del currículum, específicamente analizar las relaciones que los sujetos de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón establecen para determinar el desarrollo del currículum de formación de maestros en esta Maestría en la que se encuentran inscritos. Ante esta situación optamos partir de la noción de currículum que Alicia de Alba trabaja²⁹ y que más adelante se cita. Para entender esta noción en el contexto de esta investigación es necesario tomar en cuenta la génesis y el desarrollo que el currículum ha tenido hasta nuestros días y su conformación como campo.

2.2.1 ORIGEN DEL CAMPO CURRICULAR.

El término currículum tiene un campo muy amplio, muchos autores, entre ellos podemos mencionar a Angel Díaz Barriga, Alicia de Alba, Edgar González, Giroux, etc., que se han dedicado a su estudio, encuentran su origen a principios de siglo (1918) en Estados Unidos momento en el que este país atravesaba un proceso de industrialización que repercute en lo social, económico, etc., pero de manera especial en lo educativo, teniendo como resultado la reforma educativa y el surgimiento de nuevas prácticas escolares, requeridas por la sociedad industrial. La formación concebida en el contexto de reforma consistía en desarrollar habilidades técnico-profesionales para que el sujeto se pudiera incorporar al mercado laboral.

²⁸. PRIDE. *Ibidem*. p. 12.

²⁹. De Alba, Alicia. *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. CESU UNAM. México, 1991. p. 38-39.

Al respecto Díaz Barriga señala que: "la teoría curricular surge y se desarrolla en líneas conceptuales de la pedagogía estadounidense. En realidad ésta es una pedagogía de una sociedad industrial, y en particular es resultado del proceso de industrialización de la sociedad norteamericana. La transformación de ésta, de una sociedad agraria a otra industrial, no solamente modificó las formas de vida [...], sino que modificó las estructuras internas de sus escuelas y requirió una revisión de las prácticas pedagógicas vigentes."³⁰

En este proceso de industrialización se tenía un control sobre el contenido a enseñar. La instrucción requerida tendría que ser eficaz y así poder crear actitudes de orden, obediencia y sumisión en el individuo tomado para esta sociedad.

De esta forma podemos observar que en este proceso industrializante, el currículum es construido desde diferentes posturas que dan origen a la polémica respecto a éste. Uno de los autores más mencionados por los estudiosos del campo del currículum es Bobbit (1918), este teórico norteamericano se refería al currículum como la preparación para la vida adulta, en esta misma línea lo sigue Charters (1920).

Poco después Dewey³¹ (1920) y Rugg (1927) manifestaban que el niño era el eje central del currículum, así el contenido de éste surgía de los intereses y necesidades del niño. Caswell introducen una nueva concepción, que demandaba la participación por parte de los profesores³² en la toma de decisiones con relación al currículum.

³⁰. Díaz Barriga, Angel. "Los orígenes de la problemática curricular" en: **Seis estudios sobre la educación superior**, Cuadernos del CESU no. 4. p. 14

³¹. Con este autor se empiezan a perfilar las ideas que representan a la **Escuela Nueva**.

³². En relación con esta investigación podemos decir que ya desde estos momentos se exigía la presencia de los sujetos de la determinación curricular dentro del campo educativo.

Edgar González Gaudiano identifica que con la aparición de esta polémica sobre el **currículum para la vida adulta vs. currículum centrado en el niño**, se abre una primera ruptura en el debate.³³

A partir de esta ruptura (1910-1930) y de los cambios que se daban a nivel mundial (económicos, sociales, etc.) Estados Unidos se perfila como potencia mundial y se requiere que la educación sea mejor para que responda a las nuevas necesidades. En la década de los cuarenta se reanuda también las discusiones sobre la polémica presentada entre currículum para la vida adulta y currículum centrado en el niño que se dio en los años veinte, en estas reuniones se toma la decisión de que para trabajar el currículum era necesario identificar puntos críticos en su desarrollo para poder sugerir a futuro la resolución de estos en el desarrollo de este campo.

Este mismo autor identifica la segunda ruptura de 1960 a 1980, momento considerado por un período de innovación educativa en Estados Unidos surgido por el descontento con los resultados obtenidos al quedarse atrás de la Unión Soviética, ya que ésta lanzó el Sputnik al espacio en 1957. Debido a esto la reforma educativa no se hizo esperar abarcando todos los niveles del sistema educativo. Los cambios se dan en las estructuras y contenidos de los currícula escolares porque se necesita una mayor eficiencia para ganar al "enemigo".

En este contexto empiezan a cobrar fuerza los programas de innovación³⁴ hacia otros países que estaban bajo la influencia de Estados Unidos, en especial hacia América Latina. De esta forma se genera el desarrollo de la Tecnología Educativa en Estados Unidos y se empieza a vislumbrar la transferencia hacia América Latina en particular hacia México.

³³. Véase González Gaudiano, Edgar. "Génesis y desarrollo del campo curricular" en: **El Campo del Currículum. Antología**. Volumen I. Recopilación: Angel Díaz Barriga, Alicia de Alba y Edgar González Gaudiano. p. 25.

³⁴. Estos programas eran auspiciados por organismos multinacionales entre ellos la Organización de Estados Americanos (OEA).

- TENDENCIAS DEL CAMPO CURRICULAR.

Dentro del campo del currículum a finales de los setenta y principios de los ochenta se genera un movimiento que trata de historizar el campo ubicando dentro de este movimiento tres tendencias³⁵:

1) Tradicionalistas: Dentro de esta tendencia podemos encontrar autores como Bobbit (1918), Newlon, Charters, Snedden, ellos incorporan al campo del currículum un punto de vista administrativo ya que emplean términos como eficacia, control, eficiencia, etc., la escuela fue comparada como una fábrica, la materia prima eran los niños que deberían ser formados para lograr las metas de la sociedad industrial. Aquí podemos ver una relación con la película de Pink Floyd the Wall en una escena cuando comienzan a cantar y los niños van entrando a la escuela formaditos, para salir de ella como un producto hecho en una fábrica, bien preparado para afrontar las necesidades de la sociedad. De esta forma los fines de la educación considerada funcionalista dentro de esta tendencia de la administración científica, eran alcanzar los objetivos impuestos por la sociedad.

2) Conceptual-Empirista: Con el lanzamiento del Sputnik soviético en 1957 se empieza a criticar la educación funcionalista que se venía dando, la responsabilidad del fracaso la tenían los tradicionalistas, ante esta situación la reforma curricular en los Estados Unidos cobra fuerza y se establece un nuevo currículum en especial en física para el nivel medio, con esto se incrementan los recursos asignados a la investigación para que ayuden a superar los programas de la Unión Soviética.

3) Reconceptualistas: Con los reconceptualistas se critica el carácter ahistórico, apolítico y tecnologicista del campo por lo que surge la necesidad de pensar lo curricular desde una perspectiva crítica. Podemos reconocer autores como Giroux, Pinar, Apple y McDonald, ellos tienen como soporte conceptual la teoría crítica (Escuela de Frankfurt), aportaciones del psicoanálisis, la

³⁵. Estas tendencias son retomadas de Alicia de Alba en: **Evaluación Curricular. Conformación conceptual del campo.** CESU UNAM México p. 30

pedagogía de la liberación, investigaciones de corte etnográfico, etc. Estos autores se dedican a "indagar cómo la escuela y el currículum desempeñan un papel importante en la reproducción de valores y actitudes necesarios para preservar a los grupos e instituciones sociales dominantes, incluidas por supuesto las escuelas del nivel superior"³⁶

2.2.2. SITUACION DEL CURRÍCULUM EN MEXICO.

El desarrollo del currículum en México se vio influenciado por el pensamiento norteamericano de la Tecnología Educativa en la década de los setenta. En este período se vive a nivel mundial un descontento social³⁷ y cambios culturales que marcan el rumbo de la educación superior y sus currícula, se demandan ajustes en planes de estudio para orientar las actividades de formación de los sujetos hacia las necesidades que el aparato productivo requería, esta situación es aprovechada por el país dominante y comienza a transferir su modelo de Tecnología Educativa a los países de América Latina y con más fuerza en México.

El gobierno de México lo que necesita en este período es ganar la confianza perdida con el movimiento estudiantil de 1968 en diversos sectores de la sociedad y en la educación superior en especial.

Dicha inconformidad social y las políticas de modernización de la Universidad mexicana dan pie para que se incorpore en México el modelo curricular norteamericano basado en la Tecnología educativa, en medio de este contexto se crean centros especializados de formación³⁸, estos centros se dedican a brindar apoyo para formar profesores que recién egresaban de la

³⁶. Díaz Barriga, Concepción Barrón, et. al. *Currículum Fascículo 1, Estado del conocimiento*, cuaderno 14. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. p. 15

³⁷. Esta inconformidad social se muestra con dos movimientos estudiantiles en 1968, el primero fue en mayo en París y el segundo en México en octubre.

³⁸. Estos centros se crean en instituciones de educación superior, por ejemplo, en la UNAM se encuentran el Centro de Didáctica, la Comisión de nuevos métodos de enseñanza, ambos centros en la actualidad conforman el Centro de Investigación y Servicios Educativos CISE; también se encuentran en este período el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES) que después viene a ser el Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud (CEUTES).

carrera, se les formaba para resolver problemas de orden técnico imponiéndoles un saber "científico", es decir, se les enseñaba cómo hacer respecto a un problema que se presentara en su centro de trabajo.

La influencia del pensamiento norteamericano se puede traducir también en la pérdida de la **capacidad negativa-constructiva**, no se tiene oportunidad de tener una posición crítica, con esto se instaura el discurso curricular en México con características técnicas, Alicia de Alba dice que es un período "fundado en la búsqueda de un "modelo" ahistórico y aconceptual, pero eficiente y eficaz"³⁹, destacaba el trabajo por objetivos, la construcción de test, uso de técnicas consideradas eficaces para la resolución de problemas educativos.

Ante esta situación se comienza a generar un período crítico que contesta al discurso implantado por la tecnología educativa, en esta época predominan los proyectos innovadores que dan alternativas para la resolución de problemas que se agudizaron más con la tecnología; el Estado propone una política de apertura que consiste en el apoyo a estos proyectos financieramente.

Los proyectos innovadores⁴⁰ que se desarrollaron se convierten en modelos con un dominio de lo práctico operativo, es decir que no se tenía una reflexión fundamentada sobre estos proyectos sino que se crean por la necesidad de contestar las fuertes críticas que le hacían a la educación fundada en un modelo de Tecnología Educativa y por la inquietud de dar cambios para solucionar los problemas que se tenían (estos problemas eran con respecto a la práctica educativa). Otros proyectos innovadores que se iniciaron fueron con un enfoque más crítico-democrático⁴¹, estos trataban de vincular los currícula universitarios con un proyecto social más amplio de corte socialista.

³⁹. De Alba Alicia. *Evaluación Curricular. Conformación Conceptual del campo*. p. 38.

⁴⁰. Como proyectos innovadores creados en esta época con un fuerte dominio en lo práctico operativo están el CCH, el Plan A-36 de medicina, las ENEP, y la UAM.

⁴¹. Estos proyectos considerados como críticos sociales y autodenominados como democráticos, críticos y populares son las Universidades Críticas de: Guerrero, Puebla, Sinaloa, Zacatecas y Autogobierno en Arquitectura.

Con estos proyectos se empieza a perfilar una postura contestataria que tenía como objetivo la reflexión y el análisis crítico de la Tecnología Educativa para poder incorporar nuevas alternativas al campo educativo, dicha incorporación se ha consolidado en centros de formación de profesores teniendo como meta la reflexión conceptual sobre lo que se venía haciendo, a pesar de que en esta etapa de incorporación del discurso crítico las alternativas que se siguen proponiendo son precipitadas y se vuelve a caer en lo que se critica de los modelos, según Alicia De Alba.

En este periodo de reflexión se incorpora la Teoría Crítica (Escuela de Frankfurt) y con ella comienza una etapa de mayor madurez en la reflexión (1979), se empieza a tener un papel más de autocrítica que hace recuperar la capacidad negativa que se había perdido, se da un proceso de lucha por consolidar espacios académicos y se organizan varios eventos⁴² que hoy en día continúan con la reflexión en el campo, los trabajos elaborados en ellos muestran la reflexión crítica de propuestas y experiencias realizadas en relación a problemas relacionados con los planes y programas de estudio, evaluación de estos, y algunos otros aspectos referidos al origen y desarrollo del campo, y a las diferentes nociones de currículum, el currículum formal y el currículum vivido, importancia del sujeto, currículum y formación docente, currículum y

⁴². Estos eventos de reflexión se organizan en distintas instituciones educativas del país, de estos podemos mencionar: en 1982 el de la ENEP-Aragón, Encuentro sobre diseño curricular; el Simposio en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Currículum y práctica profesional ¿Continuidad o ruptura?; en 1983 en el DIE, Simposio sobre Experiencias curriculares en la última década; en 1987 el Primer Foro Nacional sobre Innovaciones en Educación Superior en la Universidad Autónoma de Nuevo León y el Simposio Desarrollo de la investigación en el ámbito del currículum realizado en la ENEP Iztacala; en 1988 el Foro Formación de profesionales ante los retos del siglo XXI en la Universidad de Guadalajara; en 1989 el II simposio de desarrollo de la Investigación educativa Homenaje a Taylor realizado en la ENEP-Iztacala; en 1990 se realizan foros de preparación para el Congreso Universitario en la UNAM; el I Coloquio Internacional currículum y siglo XXI. El currículum universitario (1991), II Coloquio Internacional Currículum y siglo XXI. La cultura en debate en 1992 en este mismo año se realiza un Foro Nacional: opciones de innovación en Educación Superior en la Universidad Autónoma de Nuevo León; y muy recientemente (1994) el III Coloquio Internacional Currículum y siglo XXI Medio Ambiente, Derechos Humanos y Educación, el Ier. Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en 1984, y el 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en 1993. Además de estos podemos seguir mencionando muchos más eventos que harían la lista interminable y que buscan la reflexión y alternativa para el campo del currículum en México.

medio ambiente, entre otros. De esta forma empieza el análisis sobre la producción conceptual y la búsqueda de currícula alternativos.

A pesar de esta búsqueda de alternativas se reconoce que el campo del currículum está en crisis porque todavía no se logra un análisis profundo en la problemática teórico-epistemológica del campo educativo, otro gran problema que se detecta es la formación de los sujetos que se dedican a lo curricular y de los especialistas, este problema se inicia a partir de la incorporación de profesionistas de otras disciplinas al campo educativo y de asumir la docencia como papel principal a desempeñar.

Alicia de Alba dice que vinculado a este problema formativo se encuentra la relación entre los **"constructores de la palabra" -productores del discurso-** y autoridades, maestros, alumnos y asesores en currículum - **"protagonista-escucha"**-, ya que estos últimos se han transformado en seguidores del discurso⁴³ en forma repetitiva, dogmática, es decir que sólo repiten y no construyen la palabra. Podemos mencionar que con esta crisis en la producción conceptual sobre el currículum se encuentra también el problema de la difusión de lo escrito encontrándose sólo en manos de quienes producen, esto trae como consecuencia que los documentos circulen sólo entre académicos que pertenecen a cierto grupo.

Ante esta situación, actualmente el desarrollo del campo del currículum se considera complejo y contradictorio ya que las experiencias que se tienen todavía no han llegado a conformar una propuesta que ayude en la construcción del objeto educativo, esto hace que el discurso crítico se agote prestando más atención a la consolidación y legitimación de espacios que al diálogo en el plano conceptual con constructores de la palabra y a la comunicación con los protagonistas del proceso educativo originando el mito del currículum.⁴⁴

⁴³. Más adelante en el apartado de Sujetos Sociales me detendré brevemente para explicar el concepto de **DISCURSO** con el que se trabajará en el desarrollo de este trabajo.

⁴⁴. Alicia de Alba. *Evaluación Curricular. Conformación Conceptual del campo.* p. 60

Concluimos este apartado con la noción de currículum que Conceptualiza Alicia De Alba y con la cual trabajaremos en el desarrollo de esta investigación y que es una de las diversas nociones que sobre currículum se han hecho. Esta noción, como ya se dijo al principio del apartado, a través de los diversos elementos que la conforman ayudará a encontrar puntos de análisis para comprender las relaciones que los sujetos de la Maestría establecen y sobre todo entender las significaciones que éstos hacen de la estructuración formal en el desarrollo cotidiano de ésta, así encontramos que de Alba concibe al currículum como:

"la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación o imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales, procesuales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación."⁴⁵

Otra noción importante que recogemos de la propuesta de Alicia de Alba es la de "sujetos de la determinación curricular"⁴⁶. Distingue tres categorías de

⁴⁵. De Alba, Alicia. *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. CESU UNAM. México, 1991. p. 38-39.

⁴⁶. Véase un desarrollo mayor de esta categoría, más adelante, en el Apartado Sujetos del Currículum, en este mismo capítulo.

sujeto: Sujetos de la determinación Curricular, Sujetos del proceso de la estructuración formal y Sujetos del desarrollo curricular.

Con base en estas aportaciones conceptuales podemos derivar categorías para **analizar la relación que los sujetos de la determinación curricular establecen en el desarrollo cotidiano de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón**. En este sentido es necesario poner mayor énfasis en los elementos culturales, de contradicción, de negociación y en los aspectos procesuales-prácticos y las significaciones, valoraciones, interpretaciones que estos sujetos -estudiantes de la Maestría- hacen de algo que se les presenta como una estructura formal, la cual conforma una propuesta político-educativa que es impulsada por diversos grupos "cuyos intereses son diversos y contradictorios" en el interior de un curriculum.

2.2.3. CURRICULUM Y ASPECTOS PROCESUALES-PRACTICOS.

Al concebir al curriculum como una propuesta político-educativa se hace necesario tomar en cuenta el aspecto procesual-práctico ya que éste presenta elementos que no son considerados en el plano formal y que son también determinantes para el desarrollo del curriculum en cualquier institución escolar.

Podemos reconocer con base en estas referencias de los teóricos del curriculum que dentro de un curriculum hay elementos culturales, de negociación, de resistencia y de lucha que pertenecen a grupos o sectores, en este caso se analiza a los sujetos que viven el curriculum de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón; estos elementos se pueden distinguir y entender con mayor claridad en los aspectos procesuales prácticos.

Alicia de Alba dice que "Las particularidades de cada barrio, región, estado, se expresan con mayor fluidez y facilidad en los aspectos procesuales-prácticos [...]. Por ejemplo, en las comunidades rurales de México se festejan diversas fiestas que son significativas en una región del país y no en otras que desde luego no están incorporadas en el calendario escolar. Ello da como resultado un alto índice de ausentismo en la escuela cuando

celebran las fiestas, pese a que en muchas ocasiones los maestros imponen severas sanciones. De esta manera los alumnos y la comunidad en general están incorporando imponiendo ciertos contenidos culturales que consideran válidos, afectando la vida cotidiana de la escuela. Los aspectos procesuales-prácticos, se refieren pues al desarrollo práctico del currículum, a su devenir."⁴⁷

Los aspectos procesuales-prácticos ayudan a comprender lo que negocian, resisten o asumen los sujetos de la determinación curricular ya que estos se encuentran inmersos en un currículum que, en determinado momento, pueden transformar y darle cierta direccionalidad de acuerdo a sus intereses que ponen de manifiesto en su proyecto⁴⁸.

Para articular este significado cultural de Alicia de Alba al objeto de estudio que analizamos se ha pensado en un rasgo cultural de los docentes, este lo observamos entre los profesores-estudiantes de la Maestría, tomando en cuenta la procedencia profesional de los estudiantes ya sea egresados normalistas, de instituciones de nivel superior, Instituto Politécnico Nacional (IPN), entre otras instituciones, o de las instituciones en las que se encuentran laborando actualmente (Colegio de Bachilleres, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Normales, etc.), a través de esta procedencia se pueden distinguir, por ejemplo diferencias entre egresados de la Normal que portan costumbres que influyen en su desempeño como alumnos de esta Maestría y los profesores-alumnos egresados del IPN o de otras instituciones, por ejemplo la UNAM.

Dentro de estos rasgos culturales que los maestros traen consigo y que se pueden analizar en esta investigación se encuentran celebraciones, formas de

⁴⁷. Alicia de Alba. *Evaluación Curricular. Conformación Conceptual del campo*. p. 66

⁴⁸. Estos aspectos de negociación, lucha y resistencia vamos a interpretarlos a través de los discursos y entrevistas que se hicieron a los informantes de calidad de la Maestría.

estudio, formas de convivencia con los demás compañeros, hábitos, costumbres, valores, etcétera⁴⁹.

2.2.4. CURRICULUM Y PLANO FORMAL

Esta categoría ayuda a entender que el currículum no sólo está formado por la estructura formal como comúnmente se le conoce a los planes y programas de estudio, sino que abarca otros aspectos como son las horas de trabajo, las asignaturas o materias, las disposiciones oficiales de planes y programas de estudio, la organización jerárquica de la escuela, la legislación que norma la vida escolar; todos estos elementos intervienen de manera oficial en la determinación de un currículum y tienen que ser asumidos por los sujetos que viven el proceso, aunque ocurre que al asumirlos les imprimen su interpretación y significado.

Muchas veces el discurso oficial formalizado en lineamientos normativos no se cumple debido a que se olvida o soslaya el papel de los sujetos, es decir que no se comprenden las interacciones que los sujetos entablan en la práctica educativa para poder llevar a cabo estas disposiciones oficiales.

De esta forma se puede decir que: "la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón surge en un momento de expansión de la UNAM en la década de los años setenta [...] como parte del proyecto de descentralización y modernización en 1976"⁵⁰.

⁴⁹. Estos rasgos culturales los podemos encontrar con más detalle en el Capítulo cuarto, de Análisis Cualitativo, en el apartado Procesos de negociación y rasgos culturales, específicamente en el caso de la cultura normalista.

⁵⁰. Orozco Fuentes, Bertha. Reflexiones en torno a la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón. inédito. p. 1.

Este primer posgrado en ENEP-Aragón inicia sus actividades cuatro años después de haberse creado esta escuela y tiene como punto de partida propuestas curriculares para formar maestros ya elaboradas al interior de la UNAM, en este caso retoma el plan de estudios de la Maestría en la Facultad de Filosofía y Letras que data de 1974⁵¹.

El plan de estudios que caracteriza a esta Maestría esta formado por asignaturas, fundamentado "por una concepción particular de ciencia, conocimiento, aprendizaje y universidad"⁵², su construcción obedece a los requerimientos de la sociedad para dar respuesta a los problemas de masificación en el nivel superior, este plan tiene gran influencia de la Tecnología Educativa ya que la formación que se recibe y con la que fue retomada contiene un fuerte enfoque instrumentalista.

También este posgrado en la ENEP-Aragón responde a necesidades de la misma escuela de formar a los profesores que ingresaban en ella para poder alcanzar un buen desempeño en su práctica docente, ya que eran recién egresados del nivel superior.

Ante esta situación que dio origen a la Maestría se hace necesario el análisis del plano formal y poder comprender su significado y la relación que tiene con el papel que desempeñan los sujetos dentro de un currículum; tomar en cuenta los elementos que conforman la estructura formal nos lleva a reflexionar sobre como éstos son interpretados y asumidos por los "sujetos de la determinación curricular", es decir como estos sujetos se encuentran o no inmersos en el proceso de construir un proyecto diariamente a través de las vivencias que obtienen a lo largo de su estancia en esta Maestría. Un análisis más detallado del plano formal se encuentra en el estudio titulado: "Los Retos de la Evaluación de Planes de Estudio en el Período de Transición de la

⁵¹. Orozco Fuentes, Bertha. *ibídem.* p. 29.

⁵². Díaz Barriga, Angel. "Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio". en: *Revista de la Educación Superior*. octubre-diciembre. ANUIES, Vol. X Núm. 4 (40). México, 1981. p. 34.

Este primer posgrado en ENEP-Aragón inicia sus actividades cuatro años después de haberse creado esta escuela y tiene como punto de partida propuestas curriculares para formar maestros ya elaboradas al interior de la UNAM, en este caso retoma el plan de estudios de la Maestría en la Facultad de Filosofía y Letras que data de 1974⁵¹.

El plan de estudios que caracteriza a esta Maestría está formado por asignaturas, fundamentado "por una concepción particular de ciencia, conocimiento, aprendizaje y universidad"⁵², su construcción obedece a los requerimientos de la sociedad para dar respuesta a los problemas de masificación en el nivel superior, este plan tiene gran influencia de la Tecnología Educativa ya que la formación que se recibe y con la que fue retomada contiene un fuerte enfoque instrumentalista.

También este posgrado en la ENEP-Aragón responde a necesidades de la misma escuela de formar a los profesores que ingresaban en ella para poder alcanzar un buen desempeño en su práctica docente, ya que eran recién egresados del nivel superior.

Ante esta situación que dio origen a la Maestría se hace necesario el análisis del plano formal y poder comprender su significado y la relación que tiene con el papel que desempeñan los sujetos dentro de un currículum; tomar en cuenta los elementos que conforman la estructura formal nos lleva a reflexionar sobre cómo éstos son interpretados y asumidos por los "sujetos de la determinación curricular", es decir cómo estos sujetos se encuentran o no inmersos en el proceso de construir un proyecto diariamente a través de las vivencias que obtienen a lo largo de su estancia en esta Maestría. Un análisis más detallado del plano formal se encuentra en el estudio titulado: "Los Retos de la Evaluación de Planes de Estudio en el Período de Transición de la

⁵¹. Orozco Fuentes, Bertha. *ibidem*, p. 29.

⁵². Díaz Barriga, Angel. "Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio". en: *Revista de la Educación Superior*, octubre-diciembre. ANUIES, Vol. X Núm. 4 (40). México, 1981. p. 34.

Este primer posgrado en ENEP-Aragón inicia sus actividades cuatro años después de haberse creado esta escuela y tiene como punto de partida propuestas curriculares para formar maestros ya elaboradas al interior de la UNAM, en este caso retoma el plan de estudios de la Maestría en la Facultad de Filosofía y Letras que data de 1974⁵¹.

El plan de estudios que caracteriza a esta Maestría está formado por asignaturas, fundamentado "por una concepción particular de ciencia, conocimiento, aprendizaje y universidad"⁵², su construcción obedece a los requerimientos de la sociedad para dar respuesta a los problemas de masificación en el nivel superior, este plan tiene gran influencia de la Tecnología Educativa ya que la formación que se recibe y con la que fue retomada contiene un fuerte enfoque instrumentalista.

También este posgrado en la ENEP-Aragón responde a necesidades de la misma escuela de formar a los profesores que ingresaban en ella para poder alcanzar un buen desempeño en su práctica docente, ya que eran recién egresados del nivel superior.

Ante esta situación que dio origen a la Maestría se hace necesario el análisis del plano formal y poder comprender su significado y la relación que tiene con el papel que desempeñan los sujetos dentro de un currículum; tomar en cuenta los elementos que conforman la estructura formal nos lleva a reflexionar sobre como éstos son interpretados y asumidos por los "sujetos de la determinación curricular", es decir como estos sujetos se encuentran o no inmersos en el proceso de construir un proyecto diariamente a través de las vivencias que obtienen a lo largo de su estancia en esta Maestría. Un análisis más detallado del plano formal se encuentra en el estudio titulado: "Los Retos de la Evaluación de Planes de Estudio en el Período de Transición de la

⁵¹. Orozco Fuentes, Bertha. *ibídem.* p. 29.

⁵². Díaz Barriga, Angel. "Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio". en: *Revista de la Educación Superior*. octubre-diciembre. ANUIES, Vol. X Núm. 4 (40). México, 1981. p. 34.

Universidad Pública. El Caso del Currículum de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón”, realizado por M^a del Consuelo Reyes Núñez.

2.3. SUJETOS DE LA DETERMINACION CURRICULAR ESPECIFICAMENTE EN SU DESARROLLO COTIDIANO.

Estas variantes en relación a los significados del concepto currículum, explicados en los dos apartados anteriores nos lleva a ver con claridad, que son los sujetos que en cada momento histórico van cambiando el contenido del concepto y por lo mismo cambian los diferentes sentidos y explicaciones.

Por esta razón, para este estudio, la categoría de sujeto resalta y tiene un peso analítico fuerte y se constituye en una categoría central que en seguida exponemos con más detalles.

Para entender esta categoría en el desarrollo de esta investigación se hace necesario tomar en cuenta las diferentes concepciones sobre sujetos que trabajan algunos autores como Adriana Puiggrós, Hugo Zemelman, Alicia de Alba, Rosa Nidia Buenfil, entre otros. La mayoría de ellos (salvo Zemelman) tratan esta categoría pensando en el campo de la educación. De sus aportaciones se retoman algunos cuestionamientos: ¿Por qué o cómo los sujetos participan en espacios académicos?, ¿cómo construyen las interacciones que entablan en la práctica educativa y en las instituciones?, ¿qué papel desempeñan los sujetos?, entre otras cosas para poder llegar al análisis de las relaciones que establecen los sujetos para determinar el desarrollo del currículum de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón ya que éstos se encuentran inmersos en el proceso.

Antes de entrar al tema específico de sujetos se hace indispensable retomar lo que Alicia de Alba llama la **Determinación Curricular**, para

después entender con mayor claridad la categoría de sujetos de la determinación curricular específicamente en su desarrollo cotidiano.

2.3.1. LA DETERMINACION CURRICULAR⁵³

- Contexto.

Se dice que el campo del currículum hoy en día se encuentra en crisis, ante ésta situación el desarrollo discursivo y el de la práctica educativa tienen un desarrollo limitado y circular, por lo que el análisis que los especialistas han hecho sobre la crisis que afecta al campo reconocen que éste exige una transformación profunda, marcada determinadamente por las condiciones de cambio que se presentan en la actualidad en el plano social amplio.

El presente que se vive actualmente es un momento de ajustes y cambios trascendentales⁵⁴ que marcan un camino mecanicista y funcional para el campo del currículum, esta situación exige la construcción de líneas de corte propositivo que apoyen la transformación del campo, así como a la transformación de la relación discurso-práctica educativa.

Estos cambios y ajustes hacen que las concepciones en el campo del currículum se modifiquen y surgan nuevas aportaciones influenciados por las corrientes de la Nueva Sociología de la Educación, de la Pedagogía Crítica Norteamericana y de los pensadores Reconceptualistas del currículum. Aunado a esto también hay que reconocer los aportes de autores mexicanos y

⁵³. El desarrollo de este apartado es tomado del libro de Alicia de Alba. *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. UNAM CESU, México 1991 p. 49- 63.

⁵⁴. Estos cambios y ajustes que se viven a nivel mundial se dan a través de un proceso de determinación social que implica luchas, negociaciones o imposiciones en un momento de transformación.

latinoamericanos⁵⁵ que han enriquecido el campo⁵⁶, ellos proponen sobre todo en la década de los años ochenta el fortalecimiento de la formación teórica en los currícula universitarios como respuesta a la política estatal universitaria⁵⁷.

Tanto los autores nacionales como internacionales han coincidido en un movimiento crítico que replantee formas específicas y lugares teóricos para comprender la problemática educativa actual.

Hay que reconocer que los cambios han afectado al currículum agudizando más la crisis y en especial a los currículum universitarios que tienen que pensarse de distinta forma, repercutiendo en la ubicación de las prácticas curriculares que de ellos se desprenden.

Los especialistas dedicados al estudio y análisis del campo opinan que los pasos que se han dado van dirigidos a la transformación radical del campo del currículum, esta transformación obliga a cambiar la situación del mito del currículum y a buscar elementos para luchar en el ámbito social amplio como sujetos sociales.

⁵⁵. Los autores que podemos mencionar y que trabajan en la línea de reflexión crítica y que reconocen la necesidad de un cambio son entre otros: Díaz Barriga, Roberto Follari, Guevara Niebla, Adriana Puiggrós, Alfredo Furlán, Rafael Reygadas, etc.

⁵⁶. Este enriquecimiento es reconocido dentro de la polémica que se da en nuestro país en la UAM-Xochimilco y UAM-Azcapotzalco, en cuanto al carácter de la práctica profesional y la orientación de los currícula universitarios. En esta polémica surgen los siguientes cuestionamientos: la posibilidad de determinar la práctica profesional desde el espacio del currículum o si este se determina sólo en el mercado de trabajo, otras cuestiones planteadas son en cuanto a que si se tendrían que atender demandas del aparato productivo (orientación técnica y eficientista) o si se debían estructurar en torno a una formación fundamentalmente teórica. Alicia de Alba. *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. CESU UNAM México 1991. p. 50

⁵⁷. La política que en estos momentos definían los currícula universitarios es la modificación de planes de la educación superior vinculados al aparato productivo (orientación eficientista y técnica).

Esta lucha se da en un momento en el que se viven cambios nacionales tanto como internacionales que influyen en la concepción del campo del curriculum y que exigen un sujeto diferente.

Alicia de Alba, al pensar en el proceso de la "determinación curricular", reflexiona sobre el futuro en los siguientes términos. En el contexto social en general, nacional e internacional, surge la demanda de reflexionar sobre la ausencia de utopía, ya que los nuevos proyectos sociales no cuentan con utopías ambiciosas que den solución y dirección a los problemas que se viven y sobre todo que generen nuevos proyectos; otro problema que exige una reflexión inmediata es el de la crisis ambiental y la amenaza nuclear, a pesar de los esfuerzos que se hacen por luchar contra estos problemas no se ha podido consolidar una propuesta alternativa que cambie el rumbo de ambos problemas.

Dentro de este mismo contexto también podemos ubicar el injusto reparto de la riqueza que afecta a algunos países y sectores sociales que están formados por sujetos sociales que tienen oportunidades muy limitadas para participar con un proyecto con posibilidad de determinar una propuesta alternativa, vinculado con este aspecto de injusticia se encuentra el impacto que ha tenido la tercera revolución industrial que impone nuevos estilos de producción.

Específicamente en México en estos momentos se está dando un acontecimiento de lucha por imponer también sus ideas en el proceso de la determinación curricular, no por esto se deja de mencionar que en el ámbito internacional no exista sino por el contrario se ve en casi todos los países del mundo, el acontecimiento al cual se hace referencia es el de la **lucha por la liberación nacional** que se ve reflejado en el Estado de Chiapas, este muestra la inconformidad y resistencia hacia el régimen dominante en el país, este movimiento de lucha esta conformado por grupos sociales que tienen un proyecto y que desde donde están pugnan para que también ellos sean parte del proceso de determinación social y curricular. Ligado a este problema se

encuentra la lucha de minorías étnicas a nivel mundial que presionan a través de movimientos por permanecer y sobrevivir en su lugar de origen.

Otros acontecimientos que también nos obligan a la reflexión es la muerte del socialismo, aunque hoy en día todavía muchos no creen que surgiera un movimiento⁵⁸ como este, por parte de grupos y sectores que dieran origen a la caída del muro de Berlín, la división de la URSS.

Este recorrido muy breve por los acontecimientos que hoy vivimos, hacen que también se tomen en cuenta a los grupos y sectores sociales constituidos por sujetos sociales que luchan por imprimir en este ámbito social su orientación para después determinar el rumbo de los currícula, en especial los universitarios de acuerdo a el proyecto que defiende sus intereses.

El proceso de lucha que caracteriza a estos sujetos se da en el proceso de la determinación social que de manera inmediata y mediata influyen con sus ideas el proceso de la determinación curricular, este proceso además de tener como característica la lucha, demanda también la negociación, imposición o resistencia por parte de los grupos o sectores formados por sujetos sociales que conforman la sociedad.

Entender este proceso de la determinación curricular requiere la comprensión del contexto social amplio en el que esta inmerso el sujeto ya que este impulsa las negociaciones, imposiciones, resistencias y luchas que requiere este proceso. Por esto se hace necesario entender las características que conforman a un sujeto que se encuentra en la determinación curricular, sobre todo hay que entender si este sujeto puede o no participar en este proceso y lo más importante si ellos forman parte de el nuevo "proceso de determinación

⁵⁸. Los movimientos que originan la muerte del socialismo se vienen gestando desde 1989 en los países socialistas, un ejemplo de este movimiento son los países que antes conformaban la URSS.

curricular" que se esta gestando en México y a nivel mundial ante las transformaciones que se están dando en este momento⁵⁹.

2.3.2. Sujetos Sociales.

La noción de sujetos sociales sobre la que hoy reflexionamos ha adquirido diversos significados a través de la historia, es decir que los sujetos forman parte del desarrollo del currículum y a través de este adquieren características de acuerdo al proyecto en el que se encuentran inmersos.

Así Hugo Zemelman dice que "la idea de un proyecto supone la existencia de un **sujeto capaz** de definir un futuro como opción objetivamente posible, y no como mera proyección arbitraria. Es gracias a los proyectos que el sujeto establece una relación con la realidad que se apoya en su capacidad de transformar a esa realidad en contenido de una voluntad social, la cual, a su vez, podrá determinar la dirección de los procesos sociales. [...]. En realidad el sujeto será realmente activo, sólo si es capaz de distinguir lo viable de lo puramente deseable, es decir, si su acción se inscribe en una concepción del futuro como horizonte de acciones posibles"⁶⁰.

Una característica que podemos destacar de esta concepción de sujeto es que tiene proyecto ya que de éste se deriva la existencia del sujeto y contribuye a hacerlo posible en un contexto determinado. En la medida en que un sujeto se diluya en un proyecto social amplio deja de ser sujeto capaz de potenciar la realidad y construir la historia.

⁵⁹. Dentro de estos acontecimientos podemos mencionar en el contexto social mexicano a las políticas educativas que introducen la modernización educativa iniciada en 1990 con la prueba operativa, en la primaria en el 1º y 3er. grado, continuando en secundaria en el 1er. grado. No podemos dejar de mencionar las políticas educativas en educación superior que obligan a la reflexión y discusión de propuestas de diversos sectores. Vinculado a estas modificaciones se encuentran las políticas de evaluación exigidas en el nivel superior intentando mejorar la calidad de los currícula universitarios.

⁶⁰. Zemelman, Hugo. **Conocimiento y Sujetos Sociales. Contribución al estudio del presente.** El Colegio de México. México 1987. p. 16.

Alicia de Alba define a un **Sujeto Social** que posee conciencia histórica, se sabe parte de un grupo o sector que suscribe determinado proyecto, en esta parte retoma aspectos que Hugo Zemelman utiliza en su caracterización del sujeto. Por ejemplo coincide en que el sujeto es tal en tanto que sus acciones se insertan en una determinada direccionalidad contenida en el proyecto que sustenta.

Rosa Nidia Buenfil por su parte también conceptualiza la noción de sujeto⁶¹, realiza un análisis crítico sobre la noción y plantea tres posiciones o lecturas e interpretaciones del sujeto en la Historia, el primero es el **sujeto** que asume la historia **a partir de leyes económicas** que conducirán al agotamiento del capitalismo, este sujeto se centra en el **sujeto de clase** que las leyes económicas designan, es decir que esta clase elegida anuncia la transición, el cambio del sistema capitalista al sistema socialista. El concepto de sujeto que se desarrolla en estos términos es un sujeto revolucionario que tiene que esperar el momento oportuno marcado por las leyes económicas para dar paso a la transición, en este caso el sujeto de clase que se considera para promover el cambio es la clase obrera. El sujeto no tiene conciencia porque las leyes le determinan qué hacer, esta atrapado dentro de un poder de censura, es decir, que obstaculiza y no reconoce ningún tipo de discurso, el sujeto por lo tanto se diluye en el discurso del "otro" y está en función de las determinaciones del "otro".⁶²

Una segunda noción de sujeto, es el sujeto que asume la historia como resultado de una esencia, éste se desarrolla en la lucha de clases en donde se encuentra la intensificación de contradicciones, el **sujeto social** en este caso el **proletariado** tiene que tomar de la clase obrera el elemento político-organizativo para producir un **sujeto revolucionario que tiene conciencia** de la situación que vive y de la responsabilidad que tiene, pero que no tiene tanta

⁶¹. Rosa Nidia Buenfil. Consideraciones finales sobre el sujeto social. en: **El Debate sobre el sujeto en el discurso marxista: Notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación**. 1993. p. 73-80.

⁶². Es importante subrayar que esta caracterización del sujeto de Rosa Nidia Buenfil coincide con las propuestas por Alicia de Alba en el **Sujeto Social**, en el **Sujeto del Acto Educativo** propuesto en el 2º Congreso de Investigación Educativa, por autores como: Alicia Carvajal, Carol Spitzer y Juan Zorrilla.

libertad ya que la meta esta determinada, el sujeto lo único que **tiene que hacer** es **cumplir la misión de llegar a realizar la meta.**

El **sujeto** que asume la historia como **resultado de luchas y transformaciones** no regidas por leyes es la tercera conceptualización de sujeto que Rosa Nidia Buenfil⁶³ caracteriza y que se retomará también en relación a los sujetos del curriculum.

Este sujeto como sujeto social, reconoce que no es sujeto sino que se constituye a través de un proceso; este "**proceso de constitución del sujeto**" es posible desde perspectivas que permitan la incorporación del discurso como práctica social. Es decir, que los sujetos a través de la interacción social, cultural y cotidiana se comunica por medio de lenguajes hablados y no hablados, que de manera interrelacionada conforman una "práctica discursiva".

Berger y Luckmann dicen que: "El lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para mí."⁶⁴ Es decir que a través del lenguaje el sujeto expresa su inconformidad, y la resignificación que hacen del mundo donde viven.

La comunicación e interacción a través del discurso llevan inmersos significados y sentidos que son **valoraciones e interpretaciones** que los sujetos le dan al lenguaje en un contexto cultural particular; en otras palabras, es a través de la comunicación por medio de prácticas discursivas que se intercambian expectativas, sueños y deseos, o posiciones y una infinitud de significados.

También reconoce la autora que la práctica del discurso es una práctica contradictoria y negociada por medio de la cual los sujetos imponen valores o aceptan valores. Esto nos lleva a aceptar la idea de que nunca vamos a

⁶³. Véase: Rosa Nidia Buenfil. *Ibidem*.

⁶⁴. Berger, Peter y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. p. 39

encontrar un sujeto completo, único, definido y constituido, sino un sujeto que si bien posee significados ya estructurados, ya fijados, también cabe la posibilidad de que en coyunturas de crisis, de cambios y movimientos pueda llegar a reconstituirse.

Esta tercera noción de sujeto como sujeto que interactúa "con otros", que se comunica "con otros" a través de interacciones sociales nos permite pensar que interacciones cotidianas del proceso de la determinación curricular están moviendo el proceso, a su vez, cómo este proceso está mediado por los discursos de los "sujetos de la determinación curricular", los cuales veremos un poco más detenidamente en el siguiente apartado para poder identificar a los sujetos críticos con proyecto que participan en el proceso de la determinación curricular.

2.3.3. Discursos de los Sujetos de la Determinación Curricular en su Desarrollo Cotidiano.

Esta categoría es esencial en esta investigación ya que sirve como eje de análisis en la medida que nos acerca a conocer e interpretar el papel de juegan los sujetos en el desarrollo del currículum de la Maestría.

A través de esta se pretende recuperar los diversos sentidos de los discursos de los sujetos que viven el desarrollo de este currículum para conocer las expectativas, coincidencias, contradicciones y aciertos que los sujetos tienen acerca de este currículum de formación de maestros, para reflexionar acerca de éstos y su participación para delinear perspectivas futuras.

Para entender esta categoría es necesario comprender el significado que se le atribuye al término discurso, se comenzará por identificar las diferentes conceptualizaciones que ha adquirido y las características que lo conforman para después poder decir en el marco de esta investigación qué se entiende por discurso.

Es necesario aclarar que en esta investigación **no se hará análisis del discurso**, sino que a través de éste se intenta recuperar los distintos sentidos del discurso de los sujetos para comprender cómo asumen el papel de los "sujetos de la determinación curricular" en el desarrollo de esta maestría.

El discurso ha adquirido diversas conceptualizaciones que lo hacen un término polisémico, es decir, que presenta significados diversos, a continuación se exponen algunas conceptualizaciones por diversos autores que conciben al discurso como:⁶⁵

- Una totalidad que incluye lo lingüístico y lo no lingüístico, a través de esta articulación se da una acción que adquiere significado. (Laclau-Mouffe, 1987)

- Un concepto que tiene una acepción amplia y una restringida. La primera hace referencia a significaciones de diversos soportes materiales, hechos en los que se vierte o manifiesta un sentido, incluye a aquellos cuyo soporte material es la imagen, sonido, modas, gestos, etc. La segunda acepción que se refiere a fenómenos de significación como soporte, tiene el lenguaje oral y escrito por lo que el discurso es entendido como significaciones de orden lingüístico o verbal. (Rosa Nidia Buenfil, 1991)

- Articulado a la condición social y no debe tomarse como la simple formulación o materialización de un pensamiento sino que es en sí mismo práctica porque interviene en la reproducción/transformación de las formas de la conciencia social (Francoise Perus, 1980)

- Un discurso al cual el sujeto está alienado, pero que no es cerrado ni perfecto, tiene posibilidad de escape o ruptura (Gregorio Hernández, 1992)

⁶⁵. Las conceptualizaciones que se presentan son retomadas del Seminario sobre Análisis de discurso que se realizó en el CESU y fue coordinado por Rosa Nidia Buenfil, esta conceptualizaciones se retoman de los artículos leídos en él. Algunos de ellos: **Post-marxismo**. Laclau-Mouffe, **Introducción al análisis del discurso, perspectiva de investigación en Ciencias Sociales**. Rosa Nidia Buenfil, **Identidad y Procesos de Identificación**, Gregorio Hernández, entre otros.

Tomando en cuenta lo expuesto anteriormente por discurso se entiende un conjunto de significados que le dan sentido a la intervención y relación que los sujetos construyen en su actuar cotidiano con los demás sujetos, a través de él expresan, necesidades, aspiraciones, diferencias, qué esperan de sí mismos, de los demás, es decir las expectativas que tienen, también expresan coincidencias, contradicciones, antagonismos que inician el proceso de lucha y negociación. Por lo tanto es un discurso no determinado sino abierto que permite ir construyendo el cambio.

Este discurso se construye en la medida que los sujetos son actores y asumen el papel de "sujetos de la determinación curricular" porque a través de él expresa posibilidades de cambio a partir de su intervención y construcción de su proyecto con alternativas.

Alternativa es entendida como el cambio que delinea escenarios posibles en donde los sujetos participan como actores del proceso educativo reflejando sus necesidades, aspiraciones, utopías, contradicciones, antagonismos, etc.

2.3.4. SUJETOS DEL CURRÍCULUM

Estos sujetos son los que están inmersos en los procesos de lucha, negociación, imposición, que se dan en las instituciones escolares para determinar y desarrollar un currículum un currículum.

Alicia de Alba reconoce conceptualmente tres tipos de sujetos sociales del currículum: los primeros son los **sujetos de la determinación curricular**, éstos determinan los rasgos básicos esenciales de un currículum particular, están conformados por los grupos y sectores que forman la sociedad, el Estado, los sectores empresarial, populares, la iglesia, los partidos políticos, etc. quienes le dan orientación a los currícula; los segundos son **sujetos de la estructuración formal del currículum**, dentro de esta categoría de sujetos se consideran a los que le otorgan forma y sentido al currículum en el ámbito

institucional y escolar; los terceros les llama **sujetos del desarrollo curricular** que convierte en práctica cotidiana un currículum, tiene como actores principales a los maestros y alumnos.

En relación a las interacciones que se entablan o trabajan en la teorización del campo del currículum Alicia de Alba nos proporciona la idea problemática de la acriticidad o criticidad cuando caracteriza como sujetos del currículum a: un **sujeto que habla** y un **sujeto que escucha**; el primero de ellos tiene el poder de la palabra en el campo del currículum (**productor del discurso**), se mueve y se desarrolla en el contexto de las contradicciones y luchas propias del campo; el segundo es el escucha del discurso curricular crítico o no crítico, se desarrolla en el ámbito de las presiones y contradicciones propias de las prácticas educativas.

En cuanto a estas dos conceptualizaciones de sujetos, un elemento que se debe tomar en cuenta es que el sujeto escucha se desarrolla en el discurso crítico, la autora lo describe como un sujeto que se diluye en el discurso del otro -sujeto productor- aunque tiene posibilidad de transformarse en otro sujeto. Hay que destacar que este sujeto si bien en el desarrollo del campo del currículum es considerado un sujeto acrítico, puede transformarse en un sujeto activo bajo las condiciones de construir un proyecto, con futuro, es decir que éste reconstruye lo que escucha y no se pierde en la palabra del otro.

Este aspecto lo podemos encontrar también en los autores⁶⁶ que trabajan en el **Estado del Conocimiento del 2º Congreso de Investigación Educativa** y que elaboran el **Cuaderno Número 1**. Titulado: **ALUMNOS**. Estos autores trabajan con la categoría de "**Sujeto del Acto Educativo**", consideran al alumno dentro del proyecto educativo, mencionan que mediante el discurso se le otorga principalidad y aparece como sujeto e interlocutor privilegiado, siendo este la razón de ser de la labor docente. Ellos dicen que en "realidad al observar los sucesos cotidianos, es un sujeto al margen de las decisiones y

⁶⁶. Los autores que trabajan en la elaboración de este cuaderno son Alicia L. Carvajal Juárez, Terry Carol Spitzer S., Juan F. Zorrilla Alcalá.

múltiples condiciones de la situación educativa que le concierne, por lo que hay un sujeto en función de las determinaciones y deseos del otro.

El sujeto que estos autores describen tiene una coincidencia con el "sujeto escucha" de Alicia de Alba, ya que es un sujeto que también se diluye en el discurso del otro, pero en la medida en que estos sujetos reconstruyan el discurso y no se encuentren al margen de las decisiones en el proceso de la determinación curricular dejan de estar en función de la determinación de otro sujeto. En el proceso que este sujeto hace para transformarse en **sujeto escucha-constructor** hay un elemento importante que hay que destacar y es el elemento de contradicción, esto es, que el sujeto al tomar parte en las decisiones, al reconstruir lo que aprehende entra en un proceso de negar lo que el otro le impone y participa en el proceso de la determinación curricular.⁶⁷

Muchas veces los maestros, autoridades, alumnos, padres de familia pueden ser sujetos de la determinación curricular en la medida que tengan propuestas y fuerza para participar en la determinación curricular.

Cuando estos sujetos cobran fuerza y empiezan a participar se puede decir que ellos han incorporado el elemento de la contradicción, es decir que ya no se puede hablar del sujeto homogéneo sino se habla de varios sujetos que entran en un proceso de lucha por el poder, por construir un proyecto con horizontes posibles.

Foucault al respecto dice que "el intelectual" ya no es un **sujeto representante ni representado**. "Los que actúan y los que luchan han dejado de ser representados ya sea por un partido, ya sea por un sindicato que se arrogaría a su vez el derecho de ser su conciencia. ¿Quién habla y quién actúa? Es siempre una multiplicidad, incluso en la persona quien habla o quien actúa.

⁶⁷. En esta tesis la lectura del Referente Empírico que se analizará es en qué medida esta Maestría en Enseñanza Superior en el plano cotidiano se recuperan los sujetos, es decir, desde sus diferentes posicionalidades cómo impactan el desarrollo curricular y cómo entienden la realidad.

Somos todos grupúsculos. No existe ya la representación, no hay más que acción, acción de teoría, acción de práctica en relaciones de conexión"⁶⁸.

Foucault en el ámbito de las teorías del poder y del discurso en Francia y por su parte Alicia de Alba en el campo educativo en México, si bien autores de distinto espacio y contexto cultural y tratan objetos de estudio diferentes coinciden en que ya no existe, el sujeto único o conceptualizado como un sólo significado ya que este ha dado origen a varios tipos de sujetos que construyen día a día su proyecto y a la vez que le imprimen sus propuestas al gran proyecto, porque ya no hay representación, lo único que existe es la acción y aquí también hay que destacar que coinciden con Zemelman, al respecto el dice que el sujeto capaz es realmente activo cuando su acción se concibe como posibilidad de futuro.

Un elemento que se destaca es la acción de los sujetos, acción que los hace ser contradictorios en la lucha por el poder, este a su vez entendido no como el cambio de un sector a otro (remodelamiento del poder) sino como reclamo por aquellos a quienes afecta, en esta lucha pueden coincidir, decidir o tener antagonismos entre ellos mismos, esto tiene como resultado la construcción del proyecto de los sujetos en la vida cotidiana, ya que en la posición que ocupan en alguna institución o en cualquier otro espacio no siempre se está de acuerdo con sus compañeros de trabajo, en este ambiente de desacuerdo se construye este proyecto que da pauta para que también se construya el gran proyecto, ya que como sujetos actores imprimen desde sus espacios la direccionalidad de este gran proyecto convertido a su vez en diversos proyectos en donde se reconocen la diferencia, la desigualdad, la negación, etc. a partir de la recuperación del sujeto en el espacio de la acción práctica cotidiana.

Rosa Nidia Buenfil⁶⁹ en el análisis crítico que realiza sobre la noción de sujeto plantea tres posiciones o lecturas e interpretaciones del sujeto en la

⁶⁸. Foucault, Michel. *Microfísica del poder*. La Piqueta. Madrid, 1979. p. 78.

⁶⁹. Véase Rosa Nidia Buenfil. *Op. Cit.* 1992, p. 73-80.

Historia, el primero es el **sujeto** que asume la historia **a partir de leyes económicas**; el segundo es el sujeto que asume la historia **como resultado de una esencia**, las características de ambos sujetos se explicaron en el apartado sobre sujetos sociales, pero el que nos ocupa en este apartado es:

El sujeto que asume la historia como resultado de luchas y transformaciones no regidas por leyes, este tercer sujeto que Rosa Nidia Buenfil caracteriza se destaca como característica y elemento esencial la **contradicción** de antagonismos diversos y articulados. El sujeto se construye en las diversas luchas populares, nacionales, religiosas, de clase, etc. El sujeto resultado de luchas y transformaciones coincide con el sujeto propuesto por Alicia de Alba, los sujetos sociales del curriculum, ambos sujetos negocian, coinciden o se resisten a lo determinado en lo social y sobre todo luchan por imprimir en este sus ideas, intereses, sueños, etcétera.

Este sujeto destaca porque siempre hará la historia, se adapta al desarrollo de la contradicción y constantemente está construyendo los diferentes proyectos en la vida cotidiana. Rosa Nidia Buenfil reconoce a un sujeto múltiple explicado por los procesos de identidad. Por lo que este sujeto social resulta de una articulación hegemónica diferencial, proceso en el cual se establece su unidad mediante la articulación de dichas posicionalidades en un núcleo o principio hegemónico.

En otras palabras se puede decir que el sujeto social no es homogéneo, ya que proviene de distintos espacios sociales (niveles de realidad), que son posiciones que se mueven constantemente, por ejemplo un sujeto maestro tiene identidad de maestro, pero a la vez es hombre, es padre, es mexicano, es casado, etc. y todas estas posiciones tienen algo que las articula, algo que permite que el sujeto tengan conciencia, por esto Rosa Nidia Buenfil dice que el sujeto no está preconstruido sino que cada día en su hacer cotidiano adquiere diversos significados, que se dan a través de las luchas que vive en su vida cotidiana, en su hacer práctico.

Foucault dice al respecto que la "lucha no es por una "toma de conciencia" (hace tiempo que la conciencia como saber ha sido adquirida por las masas, ...), sino por la infiltración y la toma de poder [...]"⁷⁰, es decir que los sujetos en éstas luchas dejan de ser representantes porque a través de éstas el sujeto tiene como característica principal ser actor, y lo único que lo representa es la actuación en su hacer cotidiano por lo tanto no se encuentra al margen del proceso de determinación.

Por su parte, Adriana Puiggrós⁷¹ analiza a un **sujeto disociado** en la historia, este sujeto no reconoce ni retoma su historia. Por lo que dice que hay sujetos sociales y sujetos políticos que no están registrados en la historia oficial.

Así se encuentran sujetos enemigos del discurso oficial, otros sujetos son los que producen educación o también llamados sujetos pedagógicos que son producto de múltiples combinaciones de lo pedagógico (procesos educativos, formación de sujetos, etc.) y de aquellos procesos sociales que no lo son (políticos, ideológicos, etc.), éstos nacen en el marco de luchas sociales, es decir de la necesidad de distinguir entre un sujeto y otro.

Para ella los sujetos son elementos que son incitados a participar por su propia cuenta en las actividades que se imponen desde lo enunciado (discurso oficial), es decir, estos sujetos no están presentes en la historia oficial, son marginados en el proceso de la determinación curricular, ellos no forman parte a la hora de ejecutar y tomar las decisiones, en pocas palabras no tiene poder, pero cuando estos sujetos empiezan a participar, a contradecir, a resistirse a la imposición son reconocidos como sujetos productores o sujetos pedagógicos. Por eso cuando dice que el sujeto tiene que retomar su historia es que esta pensado la historia construida por los sujetos. Pone un ejemplo al respecto cuando dice que para los estudiantes su construcción histórica como sujetos se

⁷⁰. Foucault Michel. *Microfísica del poder*. p. 79.

⁷¹. Véase Adriana Puiggrós y Marcela Gómez S. *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. 1992.

apoya en sus posibilidades de autonomía de otras instancias (familia, escuela, etc.), de poder encarar luchas, de convertirse en actores colectivos y disputar el poder, y elaborar un discurso a partir de reglas comunes,⁷² es decir que estos sujetos se transforman en nuevos sujetos con posibilidades de crear utopías que generen nuevos proyectos que abran diversas posibilidades de futuro en donde se permita participar a los sujetos en el proceso educativo y que imprima sus intereses, necesidades, sueños, desacuerdos, etcétera.

Al igual que Alicia de Alba, Rosa Nidia Buenfil reconoce tres clases de sujetos; en primer lugar tenemos al **sujeto constructor ideológico**, actor que participa activamente en la elaboración de determinados contenidos del discurso. En De Alba estos son los **sujetos de la determinación curricular**; en segundo lugar se encuentra el **sujeto ejecutor** que lleva a cabo en la práctica la propuesta contenida en lo enunciado (**sujetos del proceso estructuración formal del currículum**, en Alicia de Alba.), y en tercer lugar el **sujeto destinatario** hacia el cual está dirigida la propuesta contenida en lo enunciado (el destinatario es considerado como el pueblo). Estos en Alicia de Alba son los sujetos del desarrollo curricular.

Los sujetos para poder participar en el proceso de la determinación curricular tienen que **ser actores** que participan ya sea miembro de un grupo, institución, etc. ya que en su práctica cotidiana él construye su historia, los proyectos, **con horizontes posibles**.

Tomando en cuenta lo expuesto anteriormente se puede decir que los "sujetos de la determinación curricular" son aquellos sujetos que en su **actuar cotidiano** construyen proyectos, luchan por imponer sus ideas dentro del proyecto social amplio, se encuentran inmersos tanto en el proceso de la

⁷². En los planteamientos de esta autora se encuentran coincidencias con Alicia de Alba y los sujetos de la determinación curricular, también coinciden en que reconocen a un sujeto que no tiene voz ni voto, no tiene poder, que no tiene reconstruida la palabra del otro; en Hugo Zemelman cuando dice que los sujetos actúan y enfrentan la realidad para poder dar posibilidad de crear nuevos horizontes posibles, y por último con Foucault y la cuestión del poder ya que se enfrenta a este pero no para remodelarlo sino para tomarlo en cuenta.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

determinación social como en el proceso de la determinación curricular. Es decir que tiene posibilidades para construir su historia a través de su actuar cotidiano, son capaces de defender sus derechos y reconocer los derechos de los demás, ya no son sujetos que se encuentran al margen de las decisiones que se toman para dar direccionalidad a un currículum específico, sino son sujetos que asumen el papel de actores principales, en las determinaciones de la vida social, familiar, laboral, etc. y específicamente en las determinaciones del desarrollo de este currículum de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón.

Estos sujetos inmersos en un contexto de **transformaciones**, tienen como característica esencial estar ligado a un proceso de determinación y estructuración-reestructuración curricular en donde tienen un papel que cumplir y es el de asumirse como "sujetos de la determinación curricular", por lo que tendrán que superar obstáculos que les impidan construir una utopía con posibilidades de cambio, es decir que a partir de sus intereses, expectativas, esperanzas, etcétera, luchen, imaginen, negocien, se relacionen, se resistan, etc., para proponer proyectos que orienten el gran proyecto y sobre todo el desarrollo de esta Maestría en Enseñanza Superior.

CAPITULO CUARTO

ANALISIS CUALITATIVO

Relaciones cotidianas de los profesores-estudiantes de la Maestría a través de los aspectos procesuales-prácticos.

Como se ha señalado anteriormente en el apartado sobre Currículum¹, esta noción no sólo alude a los aspectos formales, es decir las disposiciones oficiales que norman la vida escolar, los aspectos formales del plan de estudios y los procedimientos administrativos adaptados para su operación, etcétera; también conforman el currículum los aspectos procesuales-prácticos que en su movimiento determinan las relaciones sociales y académicas que los sujetos - profesores-estudiantes- establecen en el desarrollo del currículum de la Maestría, lo que en palabras de Alicia de Alba denomina "el proceso de la determinación curricular como devenir cotidiano, como desarrollo práctico".

El presente capítulo trata de recuperar a través del análisis y valoración cualitativos algunos aspectos de este proceso de "determinación curricular", para ello procedimos al análisis e interpretación de respuestas que los informantes del universo descrito² respondieron a las preguntas abiertas del cuestionario³ así como el análisis de las entrevistas abiertas⁴. Este análisis se

¹. Ver Capítulo sobre Marco Analítico de Interpretación, p. 50

². Véase Capítulo Segundo. Reconstrucción Metodológica P. 23

³. Ver Anexo I, Cuestionario, p. 152

⁴. Las entrevistas fueron abiertas a partir de preguntas muy generales enfocadas al objeto de estudio y dependiendo de las respuestas durante la entrevista se iban haciendo otras preguntas, que nos

hace a partir de la Dimensión Procesual-Práctica, es decir, se analiza cómo los sujetos profesores-estudiantes de la Maestría viven cotidianamente los aspectos formales de este currículum (plan y programas de estudio, contenidos, seminarios, procedimientos formales, las relaciones con profesores y autoridades, etc.), y como desde sus diferentes posiciones de sujeto (docentes, alumnos, padres, compañeros de grupo, etc.) interpretan, valoran, y asumen lo formal.

Este análisis cualitativo se hace con base en la categorías de Currículum y "Sujetos de la Determinación Curricular" (Alicia de Alba:1991). Como vimos en el Marco Analítico de Interpretación⁵ estas categorías me permiten analizar la relación que los sujetos profesores-estudiantes de la Maestría establecen en el desarrollo cotidiano de ésta, mediada por elementos culturales, de contradicción, de negociación y las significaciones, direccionalidades, valoraciones e interpretaciones que estos sujetos estudiantes desde sus diferentes posicionalidades (maestros, padres, compañeros de trabajo, estudiantes, etcétera) hacen del aspecto formal. Por lo que se puede observar, no he analizado los ejes sólo desde las respuestas, sino es una lectura de las respuestas mediada por mi categoría de análisis, en donde no sólo estoy viendo los aspectos formales, si bien se recurre a ellos, éstos cobran **significado** desde la **posicionalidad** de los sujetos-estudiantes.

Por lo anterior y la ayuda que brindan estas categorías al razonamiento analítico, he identificado seis ejes de análisis que tienen en común la vida cotidiana, con el fin de apropiarme más de las experiencias y vivencias de los sujetos en relación a estos seis aspectos o ejes analíticos sumamente importantes como son: 1. Vida cotidiana, Currículum y Autoritarismo, 2. Vida

permitieran obtener significaciones, valoraciones y relatos que los sujetos estudiantes expresaran acerca de cómo viven cotidianamente lo formal. Tanto el Cuestionario como la entrevista se elaboraron junto con Ma. del Consuelo Reyes Núñez quien también participa en este proyecto con una investigación sobre "LOS RETOS DE LA EVALUACION DE PLANES DE ESTUDIO EN EL PERIODO DE TRANSICION DE LA UNIVERSIDAD PUBLICA. EL CASO DEL CURRÍCULUM DE LA MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR EN LA ENEP-ARAGON".

⁵. Véase Marco Analítico de Interpretación, apartado sobre categorías de Análisis. P. 39.

cotidiana, Relaciones sociales y Procesos de Comunicación, 3. Vida Cotidiana, Expectativas de Ingreso y Formación, 4. Ubicación de los sujetos profesores-estudiantes ante las políticas educativas del nivel superior, 5. Vida cotidiana, Currículum y Procesos de Negociación, y 6. Vida Cotidiana, Formación de Origen y Lenguaje Disciplinario.

Estos ejes analíticos los obtuve a partir del referente empírico, es decir, de los datos empíricos obtenidos de los discursos -respuestas de los sujetos-estudiantes encuestados y entrevistados, en otras palabras es un esfuerzo por escuchar las voces de los estudiantes en el devenir cotidiano de este currículum.

Por otra parte la organización en seis ejes está dada por la reflexión desde las categorías, las cuales me permiten poner énfasis en la dimensión cotidiana. Las articulaciones entre lo cotidiano y las respuestas, las obtuve al organizar los tópicos o preocupaciones reiteradas que aparecen en los discursos (autoritarismo, lenguaje, comunicación, origen disciplinario, origen de formación disciplinario, expectativas, etc.).

1. Vida Cotidiana, Currículum y Autoritarismo

Este tema aparece con mayor nitidez en las entrevistas, como vimos en la Reconstrucción Metodológica, la cualidad de la entrevista a profundidad nos permite tocar en el plano de la interioridad del sujeto, los aspectos de valores, de poder, de angustia, de negociación o resistencia que muchas veces una encuesta oculta; por eso en el caso de este objeto de estudio cobran relevancia y significación estos aspectos y en especial, en este apartado adquiere importancia el fenómeno del autoritarismo visto por los estudiantes como el abuso del poder por parte de los Coordinadores de los seminarios hacia sus alumnos. El tema del autoritarismo aparece como reiteración en el discurso de los informantes.

Cabe aclarar que sobre el tema del autoritarismo falta escudriñar más para poder tener una comprensión más cuidadosa y más profunda de las relaciones entre profesores y los estudiantes, mediados por cuestiones de poder, de género, de la formación de estrategias didácticas que usan los profesores, coordinadores de los seminarios, con las estrategias didácticas con las cuales los profesores-estudiantes interpretan las estrategias didácticas de sus maestros y que son parte de otro objeto de estudio que se podría realizar en el estudio sobre Análisis Curricular de esta Maestría⁶.

- Autoritarismo en las relaciones de los profesores-estudiantes con los coordinadores de los seminarios.

Se pudo "observar" que el fenómeno del autoritarismo que viven los profesores-estudiantes en esta Maestría genera relaciones ambivalentes, es decir que por un lado la figura del profesor resulta autoritaria ya que impone y no deja lugar a la negociación, a la comunicación, y en otras ocasiones hasta causan temor y angustia; sin embargo, para otros informantes es una autoridad valorada porque genera el reconocimiento por parte de algunos profesores-estudiantes y son vistos como profesores muy accesibles con los que se puede convivir y hasta establecer una relación de amistad.

En esta relación de discursividad autoritaria maestro-alumno, se puede observar que una misma figura, genera esta ambivalencia, es decir que por un lado el mismo profesor es visto como autoritario pero por otro genera reconocimiento de sus estudiantes. En una entrevista, una alumna al respecto expresó, *que con un maestro en especial ella no tomaría clase por lo que resta de la maestría porque no le pareció su forma de desarrollar el seminario, pero sobre todo por el trato que da a sus alumnos en el salón de clases, sin embargo a un compañero de trabajo que tomó clase con este mismo maestro le pareció agradable y lo recomendaría a otros compañeros.*

⁶. Como mencionamos al principio sería interesante desarrollar otros estudios, por ejemplo el discurso de los maestros coordinadores, de las autoridades académicas de la Maestría, principalmente.

La misma alumna, en otra situación vivida entre sus compañeras de grupo justificó la actitud autoritaria del maestro hacia sus alumnos ya que dijo: **" ... bueno es que yo siento que es parte de él, y tu no puedes cambiar a una persona que ya tiene, yo digo, si tu no te das cuenta, a lo mejor no cambias todo lo que debes de cambiar...."**

Frente a esta situación podemos encontrar que en la vida cotidiana, en la dimensión informal, en relación a la problemática del autoritarismo, los alumnos se comunican las imágenes y valoraciones que se van haciendo, los estudiantes, de una generación a otra, en relación, en este caso a las figuras autoritarias sobre todo masculinas; incluso hasta llegan a tomar iniciativas de negociación o de presión para "mejorar" la situación del autoritarismo.

También en entrevistas aparecen rasgos de comunicación agradable, fluida, abierta, cordial entre maestro y alumno; esto lo afirmo porque más adelante, en el siguiente apartado, el texto nos da algunos ejemplos sobre esta situación positiva y agradable:

"... siempre se han prestado [los maestros] para convivir..."

"... son personas muy preparadas y muy humanas..."⁷

Siguiendo el tema del autoritarismo, encontramos al analizar el discurso de los informantes, que este tópico o problemática lo indican con mayor énfasis las alumnas que los alumnos⁸, es decir que las relaciones entre profesores de género masculino y las alumnas de género femenino están mediadas por el

⁷. Estos textos los voy a recuperar en el eje de análisis número 2, en donde se ve un fragmento del discurso más amplio que tiene que ver con esta situación.

⁸. Es importante aclarar que en este estudio no se hace un análisis de género específico, pero si se encuentra mención sobre esta discusión de género de algunos aspectos que trata este análisis de los discursos.

autoritarismo, sin embargo los alumnos varones expresan una mejor relación de comunicación amigable, fluida y ágil con los maestros de género masculino.

Este rasgo o articulación entre autoritarismo y la dimensión de género, no podemos decir que sea la regla del trato cotidiano entre profesores y estudiantes de la Maestría, pero emerge como rasgo significativo de posibles problemáticas mucho más delicadas de las interacciones cotidianas, que requerirían estudios de otra índole, o tratamientos de evaluación cualitativa de cuidado riguroso.

Encontramos también que la relación autoritaria entre maestro-alumna se da en dos sentidos: en el **plano afectivo**, es decir, que para unas (os) son amigos, se puede convivir con ellos, son agradables, pero para otras eso no es posible, no hay comunicación fluida, amigable, ágil con sus maestros, sobre todo con determinados como lo expresan las mujeres alumnas, en otro sentido **se reconoce la autoridad académica** cuando la alumna alude a la preparación del maestro, es decir, se ve la figura del maestro en su dimensión humana y como intelectual.

Acercas de esta situación ambivalente, podemos decir que la ambivalencia tiene capas ya que por un lado se encuentra la direccionalidad que una misma situación o hecho presenta para interpretaciones opuestas, es decir, que para unos el maestro es autoritario, pero para otros no lo es; otro matiz o capa de la ambivalencia se encuentra en la misma figura del maestro, por un lado se alude a la dimensión humana del profesor y por otro se encuentra el reconocimiento académico hacia éste. En la dimensión humana por ejemplo siguiendo el discurso de una alumna que señala el autoritarismo, desde su mismo discurso dice: "... bueno es que yo siento que es parte de él ...".

Esta situación ambivalente la podemos observar vinculada a dos problemáticas: una que tiene que ver con la direccionalidad vertical y

jerárquica, entre la relación maestro-alumna y otra en relación al autoritarismo y poder; en este caso el poder que asume el maestro desde su posicionalidad de maestro, no es un poder que dinamice el proceso enseñanza-aprendizaje en un sentido plural, sino es un poder que limita la participación de los estudiantes, **según lo expresado por los estudiantes.**

Sería interesante ver la misma problemática del autoritarismo vista y significada por la figura y la voz de los maestros, porque es obvio que siempre hay un discurso reiterado del alumno de que los maestros son tradicionalistas, que no dejan hablar al alumno, que no lo dejan participar, como si la participación estuviera determinada sólo por el deseo, por la motivación, como si ésta dependiera de la actitud del maestro, aunque cabe esta posibilidad de que la participación dependa de la actitud del maestro, de las estrategias didácticas que se emplean, para dejar escuchar la voz o no de los estudiantes, pero ¿cuál sería el significado más profundo de este problema del autoritarismo?, y aquí me planteo otra interrogante, si yo hiciera otro análisis desde la problemática del autoritarismo, vista y significada por la figura del maestro, por la voz del maestro, qué pasaría si yo le preguntara a un maestro para él ¿qué es el autoritarismo? o si él es un maestro autoritario, cómo reaccionaría, tal vez se pueda violentar, se pueda reír, se pueda enojar conmigo o desquitarse con sus alumnos, o cambiar de actitud, hay muchas posibilidades pero esa gama del autoritarismo puede ser reconocida o no por el maestro.

Pasando al discurso de los profesores-estudiantes, se encontró que en algunos seminarios se cae en el autoritarismo ya que los maestros no permiten que el estudiante exprese lo que se entiende de alguna lectura o tema para exponer; esta situación molesta e incomoda a algunos estudiantes porque no se les permite expresar libremente lo que entendieron y hasta algunas veces se llega a tener temor y angustia; expresan que el maestro les interrumpe y les dice cómo debe ser su exposición o cómo debe de entenderse el tema sobre el que hablan; como se puede observar, el autoritarismo lleva una direccionalidad en términos de aprendizaje y formación; esta situación de la autoridad en el terreno del conocimiento, la podemos ejemplificar con lo que expresan los

profesores-estudiantes entrevistados y encuestados. En una entrevista una profesora-estudiante expresó lo siguiente:

"... un día nos tocó dar clase, estábamos viendo Utopías Indias y dijo [el profesor], que lo diéramos, ... dije de qué manera, pues voy a llevar un mapa y empiezo a dar lo que es, ... y yo empecé a decir lo que había hecho, lo que había entendido y el maestro [dijo] ... no, ¡lleva una secuencia!, [dijo el maestro] bueno, no ... la finalidad de la utopía es esta ..., no quien sabe que, ya había regañado a dos compañeros porque no habían llevado un mapa, entonces no que no, es que la utopía de ellos era esta ... yo le estuve diciendo, pero él quería callarme y yo seguía hablando ..."

Esta misma alumna menciona que sus compañeros en la misma clase le han comentado que se sienten presionados e intranquilos con el maestro porque dicen:

"... nos regaña, porque no nos deja hablar, porque se está dando la clase y luego él nos está interrumpiendo, porque no pensamos como él quiere ..."

Sobre la misma tónica del autoritarismo, en el cuestionario una alumna expresó al respecto lo siguiente:

"No se nos pregunta jamás cómo vemos la Maestría y en el desarrollo del seminario existe temor y se cae en el autoritarismo".

Otros casos de autoritarismo que también expresaron los profesores-estudiantes es que *algunos maestros se sienten con mucho poder* que deciden hasta dónde puede llegar un alumno sin importarles los esfuerzos que está haciendo para continuar con este tipo de estudios, y sobre todo poder entender

el sentido de los conocimientos que se están enseñando, en entrevista una alumna expresó esto:

"... siguen siendo este tipo de maestros del estímulo respuesta, de que quieren un aprendizaje memorístico, no dan apertura, no dan atenciones, incluso en algunos ... **dada la imposición del maestro ... lee los textos y tienes que repetir ...**, incluso se da el caso de que hay maestros que se quieren portar muy exigentes, ... que han bloqueado a gente muy capaz porque dicen hasta aquí, porque tú no puedes seguir en la Maestría y son maestros [coordinadores de los seminarios de la Maestría] que dieron cinco clases cuando mucho en el semestre, y son gente que a mi modo de ver, yo como maestra que también lo soy⁹, no tendría por que reprobar a una persona que cumplió con los requisitos establecidos en el programa, sin embargo, esta gente se cree muy capaz y corta la carrera de una compañera ..."

Resulta obvio que el juego del poder entre profesores-alumnos y profesores (as), no sólo pasa por la dimensión de género, sucede también en la dimensión del conocimiento (transmisión, apropiación) y de su aprendizaje.

Desde la lectura de los fragmentos de discurso de los informantes que estoy aquí reportando, pareciera que el sentido del conocimiento y del aprendizaje es unívoco, es decir en un sólo sentido, en el sentido que lo entiende y lo conoce "el maestro".

Algunos profesores-estudiantes expresaron que hay maestros que ni si quiera vale la pena tomarlos como ejemplo.

"Muchos profesores de la maestría son un modelo poco atractivo para continuarlo."

⁹. El subrayado y las negritas es mío.

Como vemos estos profesores-estudiantes hablan desde su lugar de maestros de un quehacer que no les es ajeno, si bien no les es idéntico a la docencia en la Maestría, si conocen de la docencia y hablan no sólo desde su lugar de estudiantes sino de su lugar de maestros que estudian en torno a un quehacer educativo, a un objeto de estudio que es la docencia, la educación, el currículum de lo cual ellos también saben desde la experiencia, que como vimos en el análisis descriptivo del perfil de los informantes, son profesores con ciertos años de experiencia, no son improvisados.¹⁰

2. Vida Cotidiana, Relaciones Sociales y Procesos de Comunicación.

Dentro de un currículum se establecen relaciones sociales o académicas que ayudan a los sujetos a interactuar de manera positiva o negativa dentro del desarrollo del currículum. En este caso, en el desarrollo del currículum de esta Maestría, encontramos tres tipos de relaciones muy marcadas: Relaciones que los sujetos profesores-estudiantes establecen con sus coordinadores o asesores (relación maestro-alumno) dentro del salón de clases en los diversos seminarios que lo conforman, así también encontramos las relaciones que entablan con los responsables de la coordinación de la Maestría (Jefe de División, Secretaria Técnica, Personal de Apoyo, etc.) y las relaciones que establecen con sus compañeros de clase.

2.1. Relaciones Sociales: Maestro-alumno

Al analizar esta relación maestro-alumno observamos que si bien ésta es una relación claramente identificada, vemos que a la vez se articula al análisis del autoritarismo que venimos analizando.

En cuanto a la relación que los sujetos profesores-estudiantes establecen con sus maestros, coordinadores de los seminarios- se encontró de manera reiterada una relación ambivalente, por un lado se expresa que la relación con los coordinadores es buena, agradable, mientras que por otro, se dice que

¹⁰. Véase Capítulo Segundo, p. 30, cuadro 6 de ingreso a la actividad docente.

predomina una relación autoritaria y escasa con los coordinadores, como vimos en el anterior apartado. Esta situación ambivalente la podemos observar mejor en los resultados obtenidos del análisis del cuestionario, porque a pesar de que se dice en algunas entrevistas que hay una escasa o nula relación de comunicación con los coordinadores de los seminarios, en el Análisis Descriptivo recuperado de los cuestionarios pone al descubierto que sí existen relaciones de negociación entre maestro y estudiante, este análisis se obtiene de la lectura de las respuestas sobre el tema de interacciones¹¹ y especialmente en el indicador sobre la negociación entre maestro y estudiantes el cual alcanzó el 42.8%¹² del total del universo de estudio; a pesar de esto, como se puede ver en la relación de comunicación con el maestro predomina en algunos casos el autoritarismo.

CUADRO No. 9

INTERACCIONES								
CLAVE / %								
JARARQUIA	NA	NM-E	NE-A	RCE	RI	RDCE	RDNC	NMN
1	0	42.8	2.8	20	2.8	0	2.8	8.5
2	2.8	11.4	11.4	17.1	2.8	14.2	2.8	0
3	0	2.8	8.5	5.7	8.5	2.8	2.8	0
4	0	2.8	2.8	5.7	2.8	2.8	0	0
5	0	2.8	0	0	0	0	0	0
6	2.8	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0	0	0	0
N/S	74.2	17.1	54.2	31.4	62.8	60	71.4	71.4
N/C	20	20	20	20	20	20	20	20

- NA Negociación entre autoridades (Director, Jefe de División, Secretario Técnica)
- NM-E Relaciones de negociación entre maestro y estudiante
- NE-A Relaciones de negociación entre estudiantes y autoridades
- RCE Relaciones entre los estudiantes, cordiales y de fácil comunicación
- RI Relaciones entre los estudiantes de incomunicación
- RDCE Relaciones entre los estudiantes de difícil comunicación pero negociables
- RDNC Relaciones entre estudiantes y autoridades de difícil comunicación pero negociables
- NMN No existen mecanismo de negociación
- N/C No contestó la pregunta
- N/S No señaló el indicador o clave

¹¹. Ver Cuestionario, pregunta número 37, sobre el tipo de interacciones más comunes que se dan en la Maestría, en Anexo I. p. 163.

¹². Véase en el cuadro 9, el indicador NM-E (Negociación entre estudiantes y autoridades)

Respecto a esta situación ambivalente en el caso específico de la relación maestro-alumno se manifiesta con mayor nitidez en las entrevistas. Sobre este concepto relación maestro-alumno-, también encontramos respuestas que se refieren a un tipo de vínculo en sentido positivo, es decir buena, y a la vez, contradictoriamente, aparecen respuestas que se refieren a una escasa o difícil relación comunicativa entre maestro-alumno. En el primer caso podemos ilustrar con los siguientes fragmentos discursivos.

Un informante dice:

"Nuestros asesores siempre se han prestado para convivir con nosotros en todos los niveles, en todos desde una charla informal en el pasillo, cuando hay la oportunidad de encontrarnos, hasta pedirles un espacio específico para una entrevista o para consultas o dentro del salón de clases, nunca, por lo menos yo, no observé un distanciamiento."

Otro informante dice:

"... son personas muy preparadas, muy humanas. Hay una maestra de prerrequisitos con la que hay una relación más estrecha y que le tengo la confianza necesaria para aclarar conceptos que en otros semestres se me han dificultado, con ella también comenté un problema que se tenía con una compañera en el grupo ..."

Cuando se habla de una escasa o difícil relación maestro-alumno, se encuentra una contradicción que muestra mejor esta relación ambivalente a la que hemos aludido, porque aunque dicen tener una buena relación con los coordinadores de los seminarios, algunos de los informantes expresaron que los coordinadores no dan oportunidad de establecer una relación más accesible y da la impresión de sentirse alejado de ellos, no se permite hacer preguntas

sobre dudas que van surgiendo durante el desarrollo de los seminarios. Una alumna expresó lo siguiente al respecto:

"... lo que yo he notado en relación al trato con algunos docentes ... es que ... hay uno que otro maestro que se sube a sus laureles o yo no se cómo llamarlo, y éste, [se refiere al maestro], no puedes abordarlo, tiene una sensación de que o les cae uno mal o le cae mal el grupo por el nivel que tiene deficiente o que se yo, ... no hay una interacción agradable, suave, fácil, ... yo siento que a mí si me ha afectado y que no me gusta, me siento muy presionada, no puede decirse a ese maestro ... yo siento esto, me pasa esto, tengo estas dudas, como la vez si le hago por aquí, si le hago por acá, claro son algunos maestros..."

También se señala que algunos de ellos no dan un trato digno a sus alumnos como seres humanos que son, algunos alumnos sienten que no son tratados con respeto por pertenecer a otras áreas de conocimiento¹³ diferente al área humanística y sobre todo porque les cuesta trabajo asimilar con mayor rapidez los conocimientos que les dan, no se pide un trato excesivo sino que sepan dar un trato amable, de respeto, comprensión, una alumna en la entrevista expresó lo siguiente:

"... he tenido experiencias [donde] los profesores son buenas personas ... [pero] no saben darnos nuestro lugar como gente profesional que somos, como ser humano, verdad, pero hay por aquí ... específicamente en el caso de una persona, de un profesor, ... no niego que sepa realmente, es una persona muy preparada ..., pero siento que le falta un poco más de trato digno hacia nosotros, y creo que para eso venimos para dialogar y para

¹³. En este planteamiento de la diferenciación que existe en áreas de conocimiento entre los estudiantes, encontramos una situación en la que se da un sentido de la diferencia, en la cual encontramos identidades diferentes no sólo la de los maestros y los puros estudiantes, sino una identidad diferente por los distintos lenguajes que se manejan según las áreas de formación, una explicación más detallada de este planteamiento se va a tratar en el apartado seis de este mismo capítulo.

comentar realmente lo que pasa y siempre con esa posición o esa actitud abierta, de respeto, por ejemplo yo, en lo personal, considero que como no tengo el área específica en pedagogía, yo soy Cirujano Dentista, pues a lo mejor como que adquirir este conocimiento me es difícil, yo tengo que estudiar tres veces más que los que ya llevaron pedagogía o algo por el estilo, pero independientemente de eso, yo creo que siempre el trato a un alumno debe ser digno, de profesionistas que somos ... no desesperarnos, no como maestros, porque le digo yo estoy en la práctica también y creo que la base de todo conocimiento pues es la confianza, la confianza que nos brinda a nosotros, ... pero independientemente de todos los motivos que tenga uno debe de dar un trato, un trato digno."

Como podemos observar el análisis cualitativo nos muestra que la disciplina de origen o área de conocimiento en la cual se formó o se formaron los estudiantes de la Maestría, es una mediación sumamente importante que tendrá que tomarse en cuenta si queremos pensar en términos de prospectiva.

Aquí encontramos la mediación aludida en referencia a las relaciones de Sujetos y particularmente en la relación Maestro-alumno. Podemos decir que las disciplinas poseen lenguajes y lógicas de razonamiento diferenciado, y que esto afecta una ágil o dificultosa comunicación y relación en el plano procesual-práctico del currículum de la Maestría.

Para cerrar este apartado, volvemos a hacer evidente la situación ambivalente y contradictoria del autoritarismo referido en la página 84, sólo que en esta ocasión se señala en la relación entre maestro-alumno, la comunicación y los usos del lenguaje entre ambos sujetos del proceso de determinación curricular (plano procesual-práctico).

Frente a esta situación de incomunicación entre profesores-estudiantes y coordinadores de seminarios, se puede observar el fenómeno del autoritarismo

ya que algunos expresaron sobre todo en entrevistas que los maestros no permiten una relación de más confianza, que debe desprenderse de su rol de sujetos dominantes, que en opinión de algunos profesores-estudiantes "impone y cohibe".

Otro posible matiz de la ambivalencia del discurso, es captado en los discursos de los propios profesores, en donde el mensaje lleva un sentido y el significado contradice ese sentido. Veamos esto en el texto:

"varios profesores que en su discurso, [manifiestan] un discurso de apertura, de consenso [pero] realmente en la práctica no se da eso, no llega a verse en la práctica no ..., hay gente que todavía es la que manda, él es el profesor, el que tiene la autoridad."

La relación entre el coordinador del seminario y el profesor estudiante como se puede ver está mediada por el fenómeno del autoritarismo que en muchas ocasiones, como se ha venido expresando, limita las relaciones entre éstos y sobre todo el desarrollo del sujeto estudiante para poder participar en la clase, ya que no se sienten seguros de poder dar su opinión acerca de temas tratados en clase, o muchas veces tienen miedo de acercarse al profesor para preguntar dudas que van surgiendo en el trato cotidiano de la clase.

2.2. Relaciones sociales en el plano procesual-práctico del currículum; entre los profesores-estudiantes entre sí.

En la relación que los sujetos profesores-estudiantes establecen con sus compañeros de clase, quisimos observar una relación entre pares o iguales, a diferencia de la aludida en el apartado inmediato anterior. En este caso han sobresalido como tema central los hábitos, valores, costumbres que tienen los profesores-estudiantes, que en forma positiva o negativa, ayudan en la formación que están recibiendo en esta Maestría y que de una u otra forma, influyen en el tipo de relación que establecen entre ellos mismos.

Cabe aclarar que si bien aquí hablamos sobre procesos de negociación, lucha y resistencia es en el plano de pares o iguales, más adelante, vamos a encontrar que los mecanismos de negociación, lucha y resistencia¹⁴ pasan por otros planos u otras relaciones que en esos casos será con profesores o con autoridades.¹⁵

En cuanto a los hábitos potenciadores para la formación que se desarrolla en la Maestría se encuentra la convivencia con los compañeros, la responsabilidad, la disposición de ayudar en casos difíciles, el apoyo individual y de grupo, la participación, el compromiso hacia la lectura, la disciplina, la constancia, la dedicación, el respeto hacia los compañeros, etcétera.

En opinión de los estudiantes, los hábitos que tienen algunos de ellos mejoran las relaciones entre compañeros de grupo y sobre todo crean un ambiente de confianza, de motivación para seguir con ánimo los estudios de Maestría que se están cursando; este es el caso de indicios para hablar de hábitos potenciadores.

Esta relación de respeto mutuo, de confianza, motiva también para que pueda darse una convivencia diaria, agradable pero sólo en el salón de clases; esta relación entre sus iguales (estudiantes) no pasa de ser superficial para los objetivos que persiguen de su formación en la Maestría, es decir que esta relación no trasciende al plano del rigor académico, a las relaciones de trabajo intelectual en términos de su formación.

Entonces, cuando yo conceptualizo e interpreto un hábito potenciador, lo concibo con límites. Ubicar los límites de la potencialidad significa distinguir dos situaciones que hay que diferenciar en todo proceso de determinación curricular en el plano procesual-práctico. Si bien en este plano estamos abordando el tema de la subjetividad, la afectividad, la emotividad, es obvio que recuperamos la parte humana y la comunicación interpersonal, pero

¹⁴. Estos mecanismos de negociación, lucha y resistencia están conceptualizados desde la categoría de currículum. Véase en el Capítulo Tercero, p. 50.

¹⁵. Véase estos procesos de negociación en el eje de análisis número 4 de este mismo capítulo.

estaríamos muy limitados en pensar que un espacio de formación es sólo para la convivencia cordial, porque la Maestría no solamente se hace con relaciones cordiales sino que se construye si con relaciones cordiales, lo más cordiales posibles, pero sobre todo lo que da peso a un proceso de formación de la relación de los sujetos son las relaciones académicas, las relaciones de trabajo, de trabajo intelectual.

Estos límites los podemos explicar por las mismas condiciones en las cuales los estudiantes de la Maestría se encuentran inmersos, es decir, en su mayoría trabajan e ingresan a la actividad docente en la segunda mitad de la década de los 70's hasta principios de la década de los 80's,¹⁶ por lo tanto tienen una antigüedad promedio de **20 a 25 años** en la docencia, por lo que son personas maduras, salvo excepciones, todos tienen compromisos familiares, hijos, cargos y actividades diversas que atender, esto sería una explicación para entender que no pueden reunirse a estudiar de manera sistemática.

La potencialidad de las buenas relaciones o relaciones cordiales se detienen y encuentran su límite para el desarrollo del trabajo intelectual entre iguales. La mayoría de ellos expresan que no hay espacio para una relación más profunda porque no se tiene tiempo para reuniones extraclase debido a las diversas ocupaciones y compromisos adquiridos con anterioridad y por sus condiciones de vida. Al respecto unos alumnos en las entrevistas expresaron lo siguiente:

"... ya no tiene uno tiempo para, para nada, no hay mayor convivencia, ... además tenemos que trabajar, tenemos que trabajar ...!, leer las cosas estas [el estudiante nos muestra un libro], estudiar, ver a la familia, el trabajo, en fin ... "

"... todos trabajamos, ... muchos llegamos exactamente al horario o pasada la hora fijada para entrar y esto repercute más cuando analizamos que no tenemos la libertad que tiene

¹⁶. Véase cuadro 6, ingreso a la actividad docente, en el capítulo segundo sobre la caracterización de informantes.

un adolescente, el adolescente puede quedarse una hora, y con haber pedido permiso o avisar en casa no pasa nada, pero en el caso de nosotros, ya no es lo mismo, hay que atender trabajo, familia, distancias y esto hace que la relación sea muy corta, ..."

En algunos cuestionarios se encontraron respuestas similares:

"... El hecho de venir de diferentes instituciones y tener cargos académicos pesados evitaba las reuniones extraclase."

Esto lleva a una relación entre iguales que pasa fluidamente por el plano de la cordialidad cotidiana y se limita en el trabajo del fortalecimiento de las relaciones académicas. Al encontrar este límite de la potencialidad se encuentra el punto de partida de un obstáculo, obstáculo que es la dificultad que encuentran los maestros en la individualidad y en la menor oportunidad para realizar el trabajo colegiado o colectivo.

En muchas ocasiones se ha logrado que se den convivencias dentro del salón de clases, en estas ocasiones afirman, que se puede rescatar una relación mucho más rica en cuanto al intercambio de comentarios sobre el tema visto en clase para poder conocer mejor a los compañeros y no sólo verlos como el profesor que se sienta en tal lugar y habla sobre algún tópico, o nunca participa; sino para rescatar una convivencia más profunda y rica entre los compañeros lo que en esta Maestría no se da con frecuencia. Una compañera expresó lo siguiente al respecto:

"... cuando llegamos aquí ... solitos nos dimos la bienvenida, como vimos que aquí no había movimiento, ... solitos nos dimos la bienvenida, solitos, me refiero [al] grupo. Decidimos un día, pedimos permiso a los asesores ... hicimos una pequeña convivencia, entendiendo la convivencia como el rato agradable en donde, bueno si te acostumbras a sentarte con "x" persona o junto a "x" persona, bueno en ese momento vas

a platicar con otra que no platicas mucho, para ver de qué manera fomentábamos un poquito más la relación, esa ocasión fue buena, el grupo se empezó a integrar en otro ritmo, porque las primeras sesiones eran así, el alejamiento."

- Rasgos de una negociación entre iguales:

Durante la convivencia, también se platica mejor acerca de temas vistos en los seminarios, lo cual resulta ser muy rico porque se puede profundizar más en el tema y conocer los diferentes puntos de vista de otros compañeros, por otra parte se motivan para buscar información sobre el tema de interés, o a veces, si tienen la bibliografía la comparten y la intercambian entre otros compañeros que la necesitan; en estos aspectos podemos ver los procesos de negociación que se llevan a cabo entre los alumnos, al intercambiar bibliografía o puntos de vista acerca de un tema y que son positivos ya que ayudan a su formación. También en este sentido se manifiesta una relación de respeto, de cooperación, al respecto un profesor-estudiante expresó la situación que vive dentro de su grupo:

"... todos nos ayudamos en el aspecto de que, por ejemplo para conseguir libros, intercambiamos libros, pues tratamos de ayudarnos, en cuanto si hay alguna duda o clarificar un detalle de la materia, en cuanto a equipos, trabajamos bien todos, todos somos responsables, considero que en el grupo no hay discusiones, es un grupo unido, ... para el trabajo con cualquiera de los equipos, no niego que se forman equipos, natural, de trabajo, con quien siempre nos gusta trabajar pero considero que somos unidos y se siente bonito el ambiente, no hay ese ambiente tenso y ese !ah; me lo voy a encontrar, no, al contrario, hay ..., hay mucha armonía, cooperación y respeto por parte de todos nosotros."

- Rasgos de posibles mecanismos de lucha y resistencia:

En cuanto a los hábitos que no son potenciadores para la formación de los profesores-estudiantes de la Maestría y que llegan a obstaculizar la relación entre los compañeros encontramos por ejemplo, el individualismo, el pertenecer a un área distinta de formación, la no participación, la falta de ética, el no compromiso, el egoísmo, etcétera.

Estos hábitos que son considerados obstaculizadores por los profesores-estudiantes en su formación y en la relación con sus compañeros de clase, propician que en ocasiones no haya una integración grupal adecuada, es decir, que no haya disposición de algunos compañeros para participar e integrarse a equipos de trabajo o colaborar en el seminario con su participación. Un profesor-estudiante en la entrevista expresó lo siguiente:

"... cada quien ve por sus dientes y se olvida de sus parientes, ... todo mundo mira con recelo al compañero, además es natural, ya no tiene uno tiempo para ..., para nada no; de hecho, los trabajos en general, a la mayor parte [del grupo] les gusta hacerlos individualmente, que en equipo; y si los hacen en equipo desde el principio, a ti te toca esto ..., vete, a mi me toca esto ..., me voy, punto no hay, no hay mayor convivencia, ..."

En el cuestionario también encontramos respuestas similares al respecto:

"... No hay una integración grupal de trabajo, cada uno trabaja ... todo."

Situaciones como las descritas impiden el desarrollo de otros compañeros ya que sólo se trabaja en beneficio de la formación individual, el aprendizaje como consecuencia no resulta enriquecedor. Ante esta situación sólo se logra motivar la competencia pero en sentido negativo ya que siempre se tratará de sobresalir pero perjudicando a los demás, en otras ocasiones esta

competencia llega a los extremos, debido a que entre los mismos compañeros no existe el respeto, una alumna expreso: "*... he encontrado ... personas que están en constante competencia ... de alguna manera tratan de sobresalir, así estén diciendo tonterías, ... de competir con lo que a veces uno dice, llega el caso hasta de como que se burlan, no saben decirte ni siquiera estas mal, te equivocaste ... es una situación de competencia y difícil.*"

Aunada a esta situación, otro obstáculo que encuentran los profesores-estudiantes que causa rivalidad entre ellos y una relación ambivalente es el egoísmo que a veces impera en esta relación de comunicación. Por un lado se encuentra que muchas veces no comparten entre ellos la información que tienen sobre diversos temas, bibliografía, etcétera y algunos otros se cierran y no se puede convivir con ellos, esta situación aparece reiteradamente en cuestionarios, al respecto algunos profesores-estudiantes expresan:

"... [hay] egoísmo al no compartir la información."

"Se aprende de algunos compañeros porque dominan la materia y dan buenos puntos de vista, pero al menos en mi grupo son muy egoístas..."

Si bien los rasgos no potenciadores se observan como un hecho digno de tomarse en cuenta, cabe también la posibilidad de encontrar relaciones de significado potenciadores en la interacción cotidiana entre los estudiantes, entre algunos compañeros se encuentra disposición para intercambiar información sobre temas vistos en clase, sobre la bibliografía, colaboración para aclarar dudas, para dialogar; estas situaciones las podemos ejemplificar con los siguientes fragmentos encontrados en los cuestionarios:

"Se prestan [los compañeros] al diálogo y ayudan a establecer [aclarar] dudas."

"... el ánimo por compartir experiencias y por proponer bibliografía que aporte a los aspectos tratados."

2.3. Relaciones Sociales entre Profesores-estudiantes y Autoridades Académicas

Así como he revisado la relación entre maestro-alumno, y la de los estudiantes entre sí, toca ahora analizar otro tipo de relación, ésta se refiere a la que establecen los estudiantes con las autoridades académicas. Las autoridades se identifican a partir de la estructura Académico-Administrativa y la organización escolar, estos son algunos: aspectos formales del currículum. Las figuras aquí señaladas se ocupan de los cargos de Jefatura de División de Estudios de Posgrado e Investigación, la Secretaría Técnica de la Maestría y de alguna manera, sin ser autoridades formales por jerarquía, podemos mencionar a cierto personal académico a quienes acuden los estudiantes en la Maestría a tratar asuntos del control escolar.

En las diversas formas de relación que establecen los profesores-estudiantes con las personas o *sujetos de la determinación curricular* ubicados en la estructura Académico-Administrativa, se encontraron también algunas relaciones ambivalentes y contradictorias. Por un lado, se expresa que la relación que se da entre ambos sectores -autoridades y estudiantes- es "buena", pero por otro se dice que "falta" más información por parte de los coordinadores acerca de los trámites escolares, de una mayor información sobre el plan de estudios de la Maestría, etcétera.

En cuanto a las relaciones que ellos establecen con las autoridades responsables de los asuntos académico-administrativos y que han resultado ser positivas, se puede decir que en su mayoría los profesores-estudiantes expresaron no haber tenido ningún problema con los coordinadores de la Maestría, al contrario son personas "muy amables" que tratan de ayudarlos cuando se requiere un comprobante de estudios e información sobre ciertos trámites que tengan que hacer, o cuando haya requisitos que cumplir.

En este sentido rescatamos otro fragmento de discurso:

"... ha sido adecuada [la relación con las autoridades], en el momento en que yo he necesitado constancias, calificaciones se me han otorgado; entonces, creo que hay una buena relación entre lo administrativo y lo académico en esta Maestría, ..."

En relación a este fragmento pareciera que "la buena relación entre lo administrativo y lo académico", significa un mayor énfasis en los aspectos burocráticos y de la administración escolar.

Otros profesores-estudiantes expresaron que aunque hay una relación con el órgano administrativo, ésta es muy superficial y muchas veces los responsables administrativos -autoridades y colaboradores- no proporcionan suficiente información; en consecuencia algunas veces los profesores-estudiantes desconocen los requisitos y procedimientos escolares que requieren conocer para concluir sus estudios de Maestría o para realizar trámites que se tienen que cubrir. Otra situación vinculada con ésta la podemos entender cuando la relación entre estudiantes con los responsables Académico-Administrativos se desarrolla de manera superficial, por ejemplo, con la persona a cargo de la Secretaría Técnica y con sus ayudantes, ya que con la demás autoridades, Jefe de División de Estudios de Posgrado e Investigación o con las autoridades de la Dirección de la Escuela, la relación es alejada, hay un distanciamiento.

Ejemplifiquemos esta situación a través de la "voz" de uno de los informantes en entrevista:

"Bueno, en términos generales, me parece que con la dirección, con las personas de mayor responsabilidad de ahí, de la ENEP, parece que hay un distanciamiento y no lo digo por mí únicamente, lo que si me parece, ... creo de manera personal ... uno muchas veces tiene que buscar relaciones para conocer algunas cosas [asuntos relativos a la Maestría]. Quiero

plantear una situación que me parece es muy importante, cuando yo llegué a la Maestría, me parece que hubo una falta de coordinación entre la dirección y los alumnos para que uno [estudiante] pudiera actuar más sobre el aspecto del poder cubrir todos los requisitos que se necesitan para salir con el grado, ... me refiero a los idiomas ..., me dijeron ... aquí tiene que cubrir dos idiomas, me dijeron compañeros, ... cuando yo tuve esta información, baje a la coordinación, evidentemente, tienes que cubrir ese requisito, me parece que ahí pudiera la coordinación encausar un poquito más la información sobre esto es que me retrasé, ... por la falta de información."

En esta situación de alejamiento entre estudiantes y los responsables de comunicar los procedimientos administrativos de la Escuela, podría ser motivado por un alejamiento de los estudiantes con respecto a esos responsables señalados. Este análisis lo meditamos en tanto que, existe y circula la información básica en el folleto informativo de los requisitos curriculares para ingresar a la Maestría. Véase el Anexo III. Este mecanismo de difusión, de convocatoria y de información de los requisitos de ingreso a cubrir por los estudiantes no es una información que se soslaye por los órganos de la administración escolar, es un tipo de información conocida entre los estudiantes.

A pesar de esta situación de incomunicación que se señala en algunos casos por parte de los estudiantes cuando se refieren a las formas de acercamiento y comunicación que tienen con las autoridades y los responsables de la administración escolar, observamos que esta situación que estamos obteniendo en la lectura de las entrevistas, es una lectura cualitativa, y si nosotros articulamos esta manifestación del análisis cualitativo con el análisis descriptivo cuantitativo, este discurso de los estudiantes cobra sentidos diferentes o particulares.

De esta forma podemos decir que en el cuestionario cuando se preguntó acerca de los tipos de interacción y de comunicación que cotidianamente se dan

entre los sujetos del desarrollo curricular, y al analizar los resultados de estas respuestas (Véase cuadro 9 sobre interacciones), en donde destaca cuantitativamente que en segundo orden de importancia aparecen índices de respuesta que señala que un 11.4% dijeron si establecer relaciones de negociación con la autoridades (en el cuadro que se encuentra en la página siguiente, este tipo de relación tiene la clave NE-A), por lo que se puede decir que si hay comunicación entre autoridades y estudiantes.

CUADRO No. 9

INTERACCIONES								
CLAVE / %								
JERARQUIA	NA	NM-E	NE-A	RCE	RI	RDCE	RDNC	NMN
1	0	42.8	2.8	20	2.8	0	2.8	8.5
2	2.8	11.4	11.4	17.1	2.8	14.2	2.8	0
3	0	2.8	8.5	5.7	8.5	2.8	2.8	0
4	0	2.8	2.8	5.7	2.8	2.8	0	0
5	0	2.8	0	0	0	0	0	0
6	2.8	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0	0	0	0
N/S	74.2	17.1	54.2	31.4	62.8	60	71.4	71.4
N/C	20	20	20	20	20	20	20	20

- **NA** Negociación entre autoridades (Director, Jefe de División, Secretario Técnico)
- **NM-E** Relaciones de negociación entre maestro y estudiante
- **NE-A** Relaciones de negociación entre estudiantes y autoridades
- **RCE** Relaciones entre los estudiantes, cordiales y de fácil comunicación
- **IR** Relaciones entre los estudiantes de incomunicación
- **RDCE** Relaciones entre los estudiantes de difícil comunicación pero negociables
- **RDNC** Relaciones entre estudiantes y autoridades de difícil comunicación pero negociables
- **NMN** No existen mecanismo de negociación
- **N/C** No contestó la pregunta
- **N/S** No señaló el indicador o clave

Por otro lado siguiendo con los resultados obtenidos del análisis Descriptivo Cuantitativo en el cuadro 10, que se presenta a continuación, sobre

la comunicación, éste nos permite reforzar lo dicho anteriormente de que si existen relaciones de comunicación entre estudiantes y autoridades, ya que un 74.2% de estudiantes señalaron que cuando tienen que recurrir a las autoridades (Jefe de División de la DEPI, Secretaria Técnica, Personal de Apoyo, etc.) se pueden comunicar con ellos sin antes hacer cita (en el cuadro la clave que responde a este porcentaje es VSC), frente a este porcentaje se encuentra un 2.8% de estudiantes que indicaron que si necesitan hacer cita (VPC) para poder comunicarse con estas autoridades.

CUADRO No. 10

COMUNICACION

CLAVE / %					
JERARQUIA	VPC	VSC	CAR	CIR	OEA
1	2.8	74.2	0	0	5.7
2	8.5	0	2.8	5.7	14.2
3	0	0	0	2.8	5.7
4	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0
N/S	71.4	8.5	80	74.2	54.1
N/C	17.1	17.1	17.1	17.1	17.1

- VPC Visitas con previa cita
- VSC Visitas sin previa cita
- CAR Cartas
- CIR Circulares
- OEA Organización de eventos académicos
- N/S No señaló el indicador
- N/C No contesto la pregunta

Ante esta situación podemos observar que estos rituales formales de la comunicación para el desarrollo de los procedimientos de la administración

escolar o comunicación con las autoridades no se dan tan rígidamente como en otros espacios de estudios de posgrado en donde son más formales, para comprender mejor esta situación la ejemplificamos con un fragmento de discurso de una alumna en entrevista cuando se le pregunta acerca de la relación que tiene con las personas responsables de la organización escolar de la Maestría:

"Bastante bien, he podido comparar, por ejemplo en el sistema tradicional en C. U. es una apatía, es algo inalcanzable el hablar con un coordinador, casi uno tiene que andar atrás de ellos y sacar audiencia y bueno es tremendo, y aquí no [en la Maestría en la ENEP-Aragón], aquí realmente hay mucha accesibilidad, es más, hay una relación de que nos conocemos y de que tenemos la confianza, pues de pedir o de solicitar cualquier información, en ese aspecto ... yo considero, pues muy bien, muy accesible."

3. Vida Cotidiana, Expectativas de Ingreso y Formación.

Es importante analizar las expectativas de los estudiantes de esta Maestría, sobre todo si la estamos pensando en términos de prospectiva. Pensar en términos de prospectiva un proceso curricular como éste, es pensar el futuro de la Maestría como campo de formación en educación en el contexto actual de globalización económica que hoy se manifiesta a nivel mundial y regional, de la competitividad en la producción, en el mercado económico, en el mercado de conocimientos ante la integración de nuestro país en estos cambios; específicamente ante la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio (TLC). Estos nuevos cambios a nivel internacional y nacional están repercutiendo en todos los órdenes del desarrollo de nuestro país, en lo social, económico, político, pero sobre todo en el nivel educativo. En el campo de la educación y algo que tiene que ver con nuestro objeto de estudio es la problemática de la formación de los maestros, quienes tienen y tendrán que enfrentar el reto de

cómo formar a las nuevas generaciones de estudiantes universitarios, para que egresen con suficiente y adecuada formación profesional y de esta manera ser profesionales creativos, capaces de pensar los problemas de su profesión ante el futuro inmediato y mediato, con responsabilidad social y alta capacidad y competitividad técnica.

A partir de la administración del Presidente Salinas de Gortari (1988-1994), estos cambios cobran fuerza y significado en el nivel educativo con el establecimiento de una política hacia todos los niveles; a nosotros nos interesa resaltar estos lineamientos políticos de la educación en nivel superior en particular, ya que se da a conocer el Programa de Modernización Educativa 1989-1994, documento en el cual aparece como eje principal la modernización en el sentido de una exigencia mayor de criterios de calidad y excelencia; al mismo tiempo se señala en este documento político-normativo el mecanismo de la evaluación para promover y verificar que los lineamientos políticos se realicen en los diferentes ámbitos educativos.

Un aspecto que es importante retomar en este trabajo es la exigencia y promoción de los mecanismos de **evaluación de los estudios de posgrado**, esta política va encaminada hacia el **"fortalecimiento del posgrado ya que resulta un elemento clave para dinamizar el proceso de mejoramiento de la calidad académica. Durante los últimos años, las universidades públicas han hecho esfuerzos por ampliar la cobertura y por mejorar el nivel del posgrado ... El CONACYT ha contribuido a impulsar el desarrollo del posgrado en las universidades públicas y a incrementar su nivel de calidad a través del establecimiento de criterios de excelencia para impartir dichos programas"**.¹⁷

De acuerdo a la tónica de este discurso, si en las universidades públicas queremos hablar del fortalecimiento de los programas de educación profesional y de posgrado, debemos hablar de excelencia, intercambio y competitividad en

¹⁷. Pallán Figueroa, Carlos. Políticas Educativas: Hacia la Educación Superior en el escenario de los Noventas. p. 6

el mercado de conocimiento y competencia técnico-profesional, ya que de otra forma se estaría en desventaja frente a otras universidades más desarrolladas. El concepto de competitividad ya no es sólo empleado en el mercado económico, también empieza a incorporarse con cabal preocupación en el plano del conocimiento que se genera y difunde en las universidades.

Por lo tanto en los espacios educativos y los responsables de los currícula universitarios tienen que atender a la calidad académica, en este caso de los estudios de posgrado. Esta preocupación toca al programa de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón. No es recomendable, en este contexto de las políticas de la educación superior soslayar la exigencia de la evaluación del posgrado y por lo tanto resulta importante e indispensable en este estudio tomar en cuenta las expectativas de los sujetos profesores-estudiantes porque ningún cambio puede ser pensado sin tomar en cuenta a los propios sujetos, quienes en sus interacciones diarias aceptan, cuestionan y/o reinterpretan estos lineamientos de política educativa.

Cuando hablamos de sujetos participantes en un currículum no podemos limitar esta noción de sujetos a los estudiantes, sino que de acuerdo a nuestro Marco de Categorías tenemos que pensar en la **evaluación** de otros sujetos que pueden llegar a determinar un currículum, por ejemplo, autoridades académicas, maestros, investigadores, especialistas, entre otros.

Esta lógica para pensar el problema de la participación de los sujetos en el "proceso de la determinación curricular" (De Alba, 1991), al menos en el caso de la UNAM desde la celebración del Congreso Universitario en 1990, ya se señala con especial atención a los diferentes sectores académicos como aquellos que tendrán que incorporarse a este tipo de procesos. Vemos en el texto del Acuerdo No. M-II G-7 de este Congreso esta idea: "Con el fin de cumplir con el objetivo del posgrado de preparar profesionales con un dominio profundo de su disciplina, es necesario que el Reglamento General de Estudios de Posgrado se revise por las instancias académicas correspondientes, procurando que se tome en cuenta la opinión de docentes e investigadores. La

revisión deberá contemplar la redefinición de los contenidos y objetivos en sus diferentes niveles."

En esta primera lógica de pensamiento sobre la participación de los sujetos-estudiantes en el proceso curricular, es de suma importancia abordar en nuestro análisis el tema de las expectativas de los estudiantes. Las expectativas que se formaron los profesores-estudiantes de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Arargón al momento de ingresar a esta se interpretan en varios sentidos por la orientación que dan sus respuestas. Para poderlas analizar decidimos agruparlas en cuatro ejes o sentidos que los sujetos estudiantes reiteraron en sus respuestas tanto en cuestionarios como en entrevistas.

En primer lugar encontramos que las expectativas de los informantes van enfocadas hacia la problemática actual del campo de la educación, es decir, que al ingresar a esta Maestría pretendían poder llegar a reconocer, a comprender, analizar, reflexionar, y conocer más a fondo acerca del fenómeno educativo (teorías educativas, metodologías de enseñanza, etc.), además podrían entender este campo problemático a partir de las políticas actuales que orientan a la educación, así como poder tener elementos que los ayuden a formar mejor a los alumnos; o en el caso de que ellos llegasen a participar en programas de "capacitación" de maestros en sus respectivas áreas disciplinarias, ellos podrían capacitar mejor a los maestros. Recuperamos aquí algunos fragmentos del discurso de los estudiantes que muestran mejor esta situación.

En el cuestionario encontramos los siguientes fragmentos de algunos discursos de los estudiantes que expresaron sobre sus expectativas:

"Lograr conocer más sobre la educación, sus problemáticas y soluciones..."

"... entender formas actuales de ver la enseñanza."

"... lo que aprenda deseo llevarlo a mis maestros (de primaria) en cursos de capacitación..."

En entrevista dos estudiantes opinaron:

"... en primer lugar prepararme con conocimientos suficientes para poder analizar cuáles son las condiciones de los fenómenos educativos y sociales que se dan actualmente..."

"Las expectativas al inicio ... fueron ... tener conocimientos ... más profundos de aspectos como por ejemplo, de las corrientes educativas ..."

Si vinculamos este análisis cualitativo con el análisis descriptivo cuantitativo¹⁸ sobre las expectativas de los informantes enfocadas hacia la comprensión, reflexión, etc. del fenómeno educativo y su problemática actual, encontramos que en el análisis del cuestionario que es un análisis descriptivo cuantitativo, cuando se les preguntaba a los informantes sobre los motivos que tuvieron para ingresar a esta Maestría un 11.4% de éstos señalaron en primer lugar que ingresaron a esta Maestría para poder comprender la problemática de la enseñanza (véase indicador CPE, en el cuadro 11), mientras que un 8.5% indicó ingresar a ésta por tener interés en conocer las teorías educativas (véase indicador ITE, en el cuadro 11).

¹⁸. Véase cuadro 11, sobre Motivos de Estudios de la Maestría, en los indicadores ITE (por interés del conocimiento de las teorías educativas) y CPE (Para comprender la problemática de la enseñanza).

CUADRO No. 11

MOTIVOS DE ESTUDIO

JERARQUIA	CLAVE / %								
	EI	PA	PES	VFI	AFD	ITE	MPD	IP	CPE
N/S	65.7	62.8	62.8	31.4	11.4	11.4	8.5	40	20
N/C	2.8	2.8	2.8	2.8	2.8	2.8	2.8	2.8	2.8
1	0	0	2.8	11.4	28.5	8.5	11.4	17.1	11.4
2	2.8	0	2.8	14.2	14.2	20	25.7	2.8	14.2
3	0	5.7	0	8.5	20	10.1	11.4	14.2	11.4
4	0	0	0	8.5	11	17.1	17.1	5.7	22.8
5	0	0	2.8	8.5	14.2	0	0	0	0
6	0	5.7	2.8	14.2	0	11.4	5.7	5.7	0
7	0	0	0	0	0	0	0	5.7	0
8	8.5	11.4	2.8	0	0	0	0	0	2.8
9	20	0	2.8	0	0	2.8	0	0	0

- **EI** Exigencia Institucional
- **PA** Necesidad de estudios certificados para la promoción académica
- **PES** Necesidad de estudios certificados para la promoción de estímulo salarial
- **VFI** Valorar la formación intelectual del docente
- **AFD** Actualizarse en su formación docente
- **ITE** Interés del conocimiento de las teorías educativas
- **MPD** Mejorar su práctica docente
- **IP** Iniciativa propia
- **CPE** Comprender la problemática de la enseñanza
- **N/S** No señaló el indicador
- **N/C** No contesto la respuesta

Un segundo sentido o eje que sobre las expectativas de ingreso reporta este estudio, es el relativo a la práctica docente, es decir, los estudiantes pretenden reflexionar, comprender y analizar su propio quehacer como docentes en su centro de trabajo, así como el desempeño académico que han tenido en estos centros. Parten del supuesto de que con base en esta formación reflexiva y comprensiva que van a adquirir al estudiar la Maestría podrán mejorar su práctica educativa en beneficio de los alumnos. Pretenden, al

momento de su ingreso, poder enseñar mejor y lograr un aprendizaje significativo en ellos.

A manera de ejemplo, tomemos un fragmento de respuesta, en este sentido:

"... [Esperamos] participar de manera más activa en los cambios que se están dando en el Colegio [Colegio de Bachilleres], ustedes saben mejor que yo, que la educación no es un fenómeno que sea estable sino que constantemente esta en transformación al mismo tiempo que la sociedad y tenemos que buscar, ... que estas transformaciones sean benéficas, provechosas, para finalmente, [en beneficio de] nuestros estudiantes y para nuestro país. En lo que concierne a nuestra área de trabajo, que puede ser un granito chiquito de arena, pero es mejor granitos chiquitos de arena, amontonados en el lugar adecuado, que esparcidos por todo el lugar, ¿no? ..."

También hubo algunos casos de respuestas en los que se expresó el tema de las expectativas bajo la idea de que al ingresar a esta Maestría iban a obtener los instrumentos y las técnicas educativas necesarias para mejorar la práctica docente, es decir, pensaron que les iban a proporcionar recetas que les ayudarán a solucionar los problemas que enfrentan en sus salones de clase.

Textualmente un informante al momento de responder el cuestionario afirmó lo siguiente:

"... yo pensaba que me iban a llevar de la mano, ... [que] nos iban a dar recetas de cocina..."

Otro informante en entrevista dijo:

"Mis expectativas cuando ingrese a la Maestría eran de que cuando yo viniera me iban a dar técnicas de grupo que me iban a enseñar como dar mejor mi clase, así como una recetita, con la que yo iba a tener ahí mi recetario y que me iba a mejorar mi práctica docente ..."

Al hacer una relación de este análisis cualitativo con el análisis descriptivo cuantitativo (véase cuadro 11, mostrado en páginas anteriores, sobre Motivos de ingreso de estudios en la Maestría, indicador MPD, mejorar práctica docente), se encontró que un 25.7% de los informantes señalan en segundo lugar de la jerarquía que le asignaron a los indicadores en el cuestionario¹⁹ haber ingresado a la Maestría para mejorar su práctica docente, mientras que un 11.4% lo señala en primer lugar. Al respecto podemos decir que los profesores-estudiantes al ingresar a la Maestría tienen la idea de que se les van a enseñar técnicas que puedan aplicar inmediatamente en su quehacer docente.

El tercer sentido que reporta este estudio sobre las expectativas es el de la satisfacción personal, de poder actualizarse como docente y de esta manera seguir estudiando y superándose, es decir, enriquecer más su formación académica y de esta forma poder dedicar más tiempo a cuestiones de docencia, investigación en educación, etcétera.

¹⁹. En el cuestionario la pregunta a la que hacemos referencia es la No. 14, Véase Anexo I, p. 156.

A manera de ejemplo, algunos fragmentos del discurso de los informantes señala:

"Adquirir una formación para competir en un plano sano en la cuestión académica ..."

"... superación y desarrollo académico, ya que con ello podré sistematizar teóricamente mi formación docente ..."

Un último sentido sobre las expectativas de ingreso se refiere a las prácticas educativas que desarrollan en sus centros de trabajo, en relación al contexto de modernización y transformación que se vive actualmente en nuestro país y que repercute en la dinámica institucional, es decir, estos piensan que al ingresar a la Maestría y conocer más sobre el fenómeno educativo, ellos podrán colaborar en la solución de problemas que se presenten en sus centros de trabajo y de esta forma también beneficiar a sus alumnos.

Textualmente un informante señaló:

"Participar de manera más activa en los cambios que se están dando en el Colegio [de Bachilleres] ..."

Un tema relacionado con este de la participación en sus centros de trabajo son las expectativas que se han formulado para un futuro próximo, los sujetos informantes al respecto esperan que al término de sus estudios de Maestría ellos puedan aportar sus conocimientos aprendidos a la institución donde laboran actualmente y de esta forma participar en la formación de sujetos que enfrente los retos futuros, así como poder participar en la formación de docentes en sus centros de trabajo pero sobre todo desean participar en los cambios que se están dando en el ámbito educativo y social.

Un informante opinó:

"... incorporarme en cuestiones de aportes a mi institución a través de la investigación, por un lado, y por otro, mi tarea es directa con grupos [Formación de docentes] ..."

Como se puede observar, los sujetos estudiantes de nuestro universo de estudio plantean una diversidad de sentidos que le dan a sus expectativas. Otro eje de análisis también encontrado en las respuestas de estos sujetos y que podemos vincular con el tema de las expectativas aquí tratado es el de los contenidos de los programas de los seminarios, porque como se ha podido observar las expectativas que tienen los sujetos informantes al ingresar a esta Maestría y en algunos casos con las expectativas planteadas a futuro giran en diversos sentidos, por lo que en ocasiones algunas de estas expectativas no coinciden con los contenidos tratados en algunos programas de los seminarios, por lo que los profesores expresan interés y preocupación hacia la modificación de contenidos de los programas de los seminarios.

Las respuestas que dieron acerca de esta problemática tanto en entrevistas como en cuestionarios²⁰ hacen referencia a la reestructuración de los programas a partir de la revisión de los contenidos curriculares, proponiendo también esta modificación de contenidos acordes con la realidad y con los intereses de formación que concibe cada uno motivados desde su disciplina de origen o área de conocimiento.

²⁰. Ver Anexo I, en el cuestionario las preguntas que hacen referencia a este eje de análisis corresponden a los números 18, 19 y 29.

Encontramos en los discursos de los sujetos informantes que la realidad como la piensan ellos tiene dos dimensiones por lo menos, por un lado una dimensión referida a las políticas educativas y por la otra la resolución de problemas educativos, en especial los problemas que observan en sus centros de trabajo. De esta forma podemos entender que los contenidos de los programas a pesar de las reestructuraciones que los propios coordinadores de los seminarios han hecho sobre estos, los ejes de análisis que integran a los contenidos curriculares no responden de manera suficiente a las expectativas de ingreso y en algunos casos a las expectativas futuras, las cuales en su mayoría, como hemos observado anteriormente están inmersas en un contexto de cambio y de modernización. En las respuestas de los profesores-estudiantes en el cuestionario y en entrevista se expresó lo siguiente:

[Cuando se le pregunta si introduciría cambios en los contenidos curriculares Contestó]

"[sí] Sobre todo [propondría] contenidos basados en una realidad, en un contexto sociopolítico congruente, donde resulte un perfil profesional ideal al mundo contemporáneo."

Por otra parte [sugieren]:

"No ver cantidad de contenidos sin calidad, sino poco pero bien relacionado con la práctica"

"Que hubiera una mayor relación con la situación que vive el docente ..."

"... los programas nos han permitido actualizarnos, conocer otras corrientes, digo relativamente, ... yo creo que urge un cambio, un cambio que actualice y que concuerde con las transformaciones que se están ... [viviendo] ..."

Si observamos estos últimos tres fragmentos del discurso de los informantes y comparamos lo que dicen con lo que propone el Reglamento General de Estudios de Posgrado y el plan de estudios de la Maestría, encontramos que unos de los objetivos del Reglamento pretende "preparar personal docente de alto nivel", objetivo que a nuestra forma de ver desde el discurso de los profesores-estudiantes no se logra con satisfacción ya que ellos mencionan vivir una saturación de contenidos²¹ que les permite actualizarse "relativamente", por lo que el objetivo antes expuesto no se cumple en su totalidad, ya que no está formando personal docente de alto nivel.

En cuanto a los objetivos que muestra el plan de estudios²² encontramos que en uno de los objetivos intermedios se pretende "promover en los profesores la permanente actualización de sus conocimientos pedagógicos y los propios de su disciplina y capacitarlos para que se conviertan en agentes de la transformación de la enseñanza superior mediante la formación de una actitud crítica", siguiendo el discurso de los sujetos encontramos que éstos señalan obtener una actualización con los estudios de esta Maestría, pero está actualización la consideran relativa ya que ellos han detectado que es necesario un cambio en la Maestría que realmente concuerde con las transformaciones que se están dando actualmente y si recordamos que en el análisis descriptivo cuantitativo en el cuadro sobre los niveles en los que ejercen la docencia, los informantes (Véase cuadro No. 7, p. 31), vemos que la población en su mayoría ejercen la docencia en el nivel medio superior, por lo que la modificación que ellos proponen en los contenidos va encaminada a satisfacer demandas que los sujetos enfrentan en su centro de trabajo.

Ante esta situación la modificación de contenidos propuesta por los profesores-estudiantes de la Maestría va encaminada hacia la satisfacción de

²¹. Este tema sobre la cantidad de los contenidos que se les enseña será tratada con mayor profundidad más adelante.

²². Los objetivos del Reglamento General de Estudios de Posgrado como los del Plan de Estudios se pueden consultar en el Anexo II, p. 166.

intereses diversos generados por la formación del área de conocimiento y de la disciplina de origen de la cual provienen.

También expresaron los informantes que en algunos seminarios se repiten algunos contenidos ya vistos con anterioridad, por lo que el ambiente generado en dichos seminarios resulta cansado y aburrido, pero sobre todo más tediosos aún para aquellas personas que provienen del área educativa, ya que a éstos les resulta repetitivo y cansado estar viendo los mismos contenidos, al respecto un profesor-estudiante que proviene del área de Educación y Humanidades expresó:

"En la mayoría de los seminarios seguimos analizando las temáticas ya vistas con anterioridad (los clásicos) lo cual absorbe demasiado tiempo y desafortunadamente no logramos abordar las temáticas actuales ..., propondría pues un recorte en estos temas que son vistos en prerrequisitos y entraría a temáticas de mayor interés, y de mayor objetividad"

Como se puede entender este interés en los temas de actualidad que no son lo suficientemente desarrollados está determinado por la diversidad de formación disciplinaria de origen que tienen los profesores-estudiantes y sobre todo por los trabajos que ellos están desempeñando en sus escuelas. Cabe aquí abrirnos varias interrogantes que surgen del análisis del discurso de los informantes, por ejemplo, ¿qué es la objetividad para los profesores-estudiantes?, ¿qué sentido tiene la objetividad para los maestros del área educativa?, ¿cuáles serían las temáticas actuales que deberían ser abordadas por los maestros participantes en la Maestría?

Los estudiantes-profesores también expresan que en ocasiones les resulta ser molesta la cantidad de contenidos a estudiar, pero sobre todo para aquellos de áreas de conocimiento de las Ciencias Naturales y Exactas; estos profesores-estudiantes expresan que no están acostumbrados a leer mucho pero sobre todo dicen que se les dificulta el poder asimilar nuevos conocimientos

porque cuando apenas ellos están comprendiendo unos contenidos, al mismo tiempo ya están abordando otros, esta situación a veces seguirá por la falta de tiempo para poder estudiar cada tema con calma. Un profesor-estudiante expresó:

"... lo que me han dado [en la Maestría] ... ha sido tan abrumador que apenas y tengo tiempo de estar digiriendo y eso lo que es a medias, toda la cantidad de la información, ..."

Analizando el fragmento de discurso antes citado encontramos que tampoco se cumple otro de los objetivos que pretende desarrollar la maestría y el Reglamento General de Estudios de Posgrado y que es la formación para la investigación, aunque muchos profesores-estudiantes se plantearon como expectativa de ingreso y a futuro poder desarrollar tareas de investigación, ellos mismos han encontrado que en los seminarios los programas carecen de contenidos de investigación y de metodologías, en particular la escasa incorporación de contenidos que les permitan resolver y comprender mejor su problemática docente; es decir, la apropiación de contenidos que los ayuden a ser "mejores maestros" para ellos a su vez contribuir a la "mejor" formación de sus alumnos. Un fragmento de una entrevista que demuestra claramente esta situación es la siguiente:

"... de los inconvenientes de esta Maestría. Generalmente no se están dando las bases para la investigación y no se llega, [a formarse en ella] se dan documentos [para leer] y no se motiva al alumno a investigar, ..."

También se encontró en el análisis que otro interés de los profesores-estudiantes gira en torno a la modificación del desarrollo de los seminarios, ya que éstos carecen de sentido formativo, son "aburridos", escasos de profundización, porque en lugar de promover el sentido de la formación basada en la reflexión, la crítica y el análisis agudo, con frecuencia las sesiones de trabajo áulico en la Maestría se limitan a las exposiciones porque se quiere abarcar todos los contenidos propuestos en los programas y resulta cansado y abrumador el trabajo en los diversos seminarios; y a veces angustiante, ya que

se desea ver todos los contenidos y el tiempo dedicado a ellos no es suficiente por lo que a veces se sienten presionados.

"En algunos seminarios la temática o la forma de trabajar los programas que ellos proponen [los coordinadores de los seminarios] es muy aburrida, porque en lugar de que sea una discusión empieza a haber exposiciones; entonces, siento que se pierde la esencia del seminario y se empieza a confundir la técnica, aunque el contenido del programa es bastante cargado, porque yo siento que hay muchísima lectura, en ocasiones exageran y no se puede profundizar mucho en alguna que para mí es trascendental, claro que es dependiendo de la formación y éste se empieza a cargar mucho la mano en ese aspecto de lecturas, ... entonces tiene que implementar estrategias de exposición para que se aborde todo el contenido programático ..."

4. Ubicación de los sujetos profesores-estudiantes ante las Políticas Educativas del nivel Superior

De acuerdo a nuestro Objeto de Estudio y a nuestro Marco de Categorías resultaba de suma importancia preguntar a los informantes tanto en los cuestionarios como en las entrevistas, la visión que ellos poseen acerca de las políticas educativas, en estos momentos de cambios sociales, políticos, económicos, religiosos, educativos, etcétera.

Al respecto, las respuestas de los informantes de manera general, y casi en un sentido literal, señalan una tendencia o visión prospectiva, son capaces de apreciar retos, problemas y perspectivas. En un momento podríamos llegar a afirmar que su pensamiento se mueve, razona en sentido "utópico" (utopía es pensar una "mejor" docencia, una "mejor" educación); pero un análisis cualitativo más detenido nos muestra los límites de su visión, afirmamos esto al comparar los resultados del análisis de sus expectativas, las cuales en conjunto

priorizan la función de docencia, con sus opiniones en relación a las políticas educativas; aquí la función que cobra mayor sentido es la investigación.

Las expectativas de formación que han expresado los profesores-estudiantes, se originan de una carencia y limitante en su formación, esta carencia que han detectado consiste en la falta de formación didáctica y pedagógica para poder desempeñar mejor su trabajo docente. Reconocen los estudiantes de la Maestría que este problema se debe a que se tuvieron que incorporar a la docencia sin haber recibido una preparación en este campo.

En su mayoría los profesores-estudiantes señalaron que en todos los niveles del sistema educativo existen fallas de formación, las cuales a su juicio se tienen que superar, sobre todo considerando la realidad y el impacto de las políticas educativas del nivel superior. Ante esta situación se hace necesario que el docente busque alternativas de cambio de actitudes y reflexiones sobre el papel docente que viene desempeñando y el que llegue a desempeñar a futuro.

Los profesores-estudiantes a partir de cuyos discursos se constituyó este objeto de estudio, en la reflexión que han hecho sobre su práctica docente expresan que ante los cambios actuales en el país, se requiere la participación de sujetos docentes que asuman un papel diferente, al que tradicionalmente vienen desempeñando en la docencia, ya que en estos tiempos de cambio y retos se requiere de contar con la intervención de sujetos críticos, dinámicos, actores capaces de insertarse en el movimiento de cambios; sujetos reflexivos entorno a sus prácticas docentes.

Frente a este panorama es necesaria la constitución de un perfil de sujeto participativo, con iniciativa, capaz de pensar y proponer alternativas frente a la problemática educativa y que al mismo tiempo se encuentre inmerso de manera conciente en el desarrollo del curriculum en el cual participa, que actúe con seguridad, con proyectos ambiciosos y con ánimo de indagación. Este "nuevo sujeto" debe comprometerse con su sociedad y con el trabajo que desempeña

ya que forma generaciones futuras, las cuales más tarde desempeñarán un ejercicio profesional y laboral y tendrán que enfrentar los nuevos retos sociales. Esta situación la podemos ejemplificar con algunos fragmentos de respuesta, que se encontraron en cuestionarios y entrevistas.

Algunos informantes opinaron:

"... se requiere de profesionales de la educación que vayan a la par con las necesidades de las sociedades, es indispensable no estar estático en esta época de cambio y dinamismo, por lo que el docente debe de asumir un papel de actor de todo el hecho educativo que se presente."

"... En cuanto a la formación de docentes, debe ser gente mucho muy responsable con una actitud crítica-formadora."

"El profesional docente deber ser alguien que cuestione, pero con fundamento. Debe reflexionar, analizar y como producto de estas actividades debe criticar su entorno, pero no debe quedarse únicamente en esto; debe ser positivo, debe crear y debe llevar a la práctica, ..."

"Que con visión y elementos teóricos-prácticos, transforme su práctica y proponga alternativas educativas propias al contexto en que se encuentre inmerso."

La situación actual obliga a los profesores-estudiantes a plantearse expectativas ambiciosas con los estudios de la Maestría en Enseñanza Superior, para poder formarse y ser capaces de hacer frente a las políticas educativas del

nivel superior; para que puedan formar ellos a su vez a nuevas generaciones de estudiantes y profesionistas que enfrenten los retos y los cambios que se están dando a nivel mundial y nacional.

También encontramos que estas políticas educativas han generado la competencia negativa y desleal de algunos profesores porque sólo se dedican a formarse para obtener un "papelito" más que lo acredite y de ésta forma pueda obtener los estímulos que defienden las políticas educativas y sobre todo que sea más individualista y que pierda la capacidad de poder convivir con sus demás compañeros de trabajo como de estudios en esta Maestría. Al respecto unos informantes en el cuestionario dijeron:

"Es indudable que el docente requiere de una formación sólida, el principal obstáculo que yo veo es la desleal competitividad que se da en los centros de trabajo, digo desleal porque estas políticas nos llevan a un trabajo individual, perdiéndose la posibilidad de reuniones colegiales, el trabajo en equipo, [esto trae como consecuencia], la búsqueda de "pilones" sin importar los demás compañeros"

"Se aprende de algunos compañeros porque dominan su materia y dan buenos puntos de vista, pero al menos en mi grupo son muy egoístas no les interesa el aprender sino acreditar (esto es muy negativo)."

5. Vida cotidiana, Currículum y Procesos de Negociación.

En el desarrollo curricular de esta Maestría, tanto en el aspecto formal como en la vida cotidiana encontramos procesos de negociación que los sujetos profesores-estudiantes establecen a lo largo de su estancia en ésta. Estos procesos de negociación se encontraron reiteradamente vinculados a tres

problemáticas particulares: 1) los procesos de evaluación, la calificación y la acreditación, 2) las relaciones de comunicación que los profesores-estudiantes entablan entre ellos mismos para negociar la diversidad de expectativas que a unos y otros genera su procedencia profesional, es decir, que ellos según su especialidad demanda necesidades de conocimiento disciplinario, y 3) la negociación con los coordinadores de los seminarios para modificar ciertos contenidos de los programas de estudio, tratando de que dichos cambios respondan a sus expectativas.

5.1. Procesos de negociación en los procesos de evaluación, acreditación y calificación

Conceptualmente podemos distinguir con las aportaciones de Alicia de Alba tres conceptos claves en relación a la valoración de procesos educativos, estos son: la evaluación, la calificación y la acreditación.

Por evaluación entendemos el proceso de reflexión y de análisis crítico, a través del cual se comprende y valora el origen y desarrollo de un proceso o situación social, su conformación estructural y la interrelación entre ambos aspectos (entre su estructura y devenir)²³

El concepto de calificación indica el manejo de escalas y números a los que los alumnos y la sociedad les asignan un valor, en forma numérica.

La acreditación señala un procedimiento institucional mediante el cual se verifica y certifica ciertos estudios realizados en alguna institución.

Algunos profesores-estudiantes expresaron a través de sus respuestas que en el proceso de la evaluación, calificación y acreditación se recurre a la negociación, pero reconocen al mismo tiempo, que en algunas ocasiones esta situación de negociación perjudica a ciertos compañeros, ya que muchas veces se tiene que negociar la calificación que es lo único que importa y se deja de

²³. De Alba Alicia. *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*, p. 94.

problemáticas particulares: 1) los procesos de evaluación, la calificación y la acreditación, 2) las relaciones de comunicación que los profesores-estudiantes entablan entre ellos mismos para negociar la diversidad de expectativas que a unos y otros genera su procedencia profesional, es decir, que ellos según su especialidad demanda necesidades de conocimiento disciplinario, y 3) la negociación con los coordinadores de los seminarios para modificar ciertos contenidos de los programas de estudio, tratando de que dichos cambios respondan a sus expectativas.

5.1. Procesos de negociación en los procesos de evaluación, acreditación y calificación

Conceptualmente podemos distinguir con las aportaciones de Alicia de Alba tres conceptos claves en relación a la valoración de procesos educativos, estos son: la evaluación, la calificación y la acreditación.

Por evaluación entendemos el proceso de reflexión y de análisis crítico, a través del cual se comprende y valora el origen y desarrollo de un proceso o situación social, su conformación estructural y la interrelación entre ambos aspectos (entre su estructura y devenir)²³

El concepto de calificación indica el manejo de escalas y números a los que los alumnos y la sociedad les asignan un valor, en forma numérica.

La acreditación señala un procedimiento institucional mediante el cual se verifica y certifica ciertos estudios realizados en alguna institución.

Algunos profesores-estudiantes expresaron a través de sus respuestas que en el proceso de la evaluación, calificación y acreditación se recurre a la negociación, pero reconocen al mismo tiempo, que en algunas ocasiones esta situación de negociación perjudica a ciertos compañeros, ya que muchas veces se tiene que negociar la calificación que es lo único que importa y se deja de

²³. De Alba Alicia. *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. p. 94.

lado en muchas otras ocasiones el poder dialogar sobre el proceso de evaluación que debió darse a lo largo del seminario.

"Se aprende de algunos compañeros porque dominan su materia y dan buenos puntos de vista. Pero al menos en mi grupo son muy egoístas no les interesa el aprender sino acreditar (esto es muy negativo)"

Ante esta situación se encontró que en la mayoría de los seminarios no se da el proceso de evaluación como comprensión y valoración global de los seminarios, muchas veces resulta confusa la relación entre evaluación y calificación porque no se entiende cuando se pasa de la calificación al proceso de evaluación. En la mayoría de los seminarios se califica con un trabajo y se olvida de este proceso, por lo que a algunos profesores-estudiantes se les hace muy injusto esta forma de calificar ya que se pasa por alto el proceso de evaluación.

También se encontró en las respuestas que la falta de ética y de compromiso por parte de algunos profesores-estudiantes, es decepcionante, ya que sólo actúan para beneficio propio, algunos de estos compañeros negocian su calificación con los maestros y se ponen calificaciones que no merecen, éste hecho desilusiona y molesta a los compañeros que no se atreven a negociar su calificación, por no faltar a su profesionalismo y responsabilidad que tienen para consigo mismos y para los demás compañeros.

Textualmente se afirmó:

"... algunos compañeros negocian con el profesor para incrementar su calificación, dejando en desventaja a otros que no se atreven a hacerlo..."

En otras ocasiones este tipo de negociación es positivo para algunos profesores-estudiantes ya que su inconformidad o dudas sobre la calificación los ha llevado a querer comprender (evaluar) por qué obtuvieron una determinada calificación. Entonces acuden, vía la negociación, a sus profesores tratando de comprender los criterios que justifiquen dicha calificación. A veces este tipo de proceso de evaluación no se ve debido a que el maestro del seminario se ubica en una posición de no dialogo y asigna la calificación, de acuerdo al trabajo entregado por el estudiante. Estas situaciones las podemos ejemplificar con los siguientes fragmentos de respuesta.

En el sentido positivo se expresó lo siguiente:

"... en la gran mayoría de los procesos que vivimos estuvo presente el observar por parte del asesor del seminario la participación, ... la participación de análisis, de propuestas, de cuestionamientos, el proceso que se iba siguiendo en la construcción del conocimiento, ..."

y en los casos en que no existía el proceso de evaluación sobresalía:

"la no comunicación, la actitud asumida normal, yo asesor, anoto mi calificación, te la leo en público, [situación] que fueron en algunos casos, te digo y es todo, no hay margen de protesta, no hay margen de reclamo, o margen para el diálogo."

5.2. Procesos de negociación en las relaciones de comunicación entre coordinadores de los seminarios y sus compañeros de grupo.

Como se mencionó anteriormente dentro del desarrollo de la maestría se establecen relaciones de comunicación muchas veces distantes u otras muy estrechas. Estas relaciones se encuentran mediadas por los procesos de negociación que establecen los que participan en el desarrollo de un currículum.

En este caso, los procesos de negociación que se encontraron en el desarrollo curricular de la Maestría están determinados de alguna manera también por la diversidad de formaciones que los estudiantes poseen al ingresar a la Maestría. Esta formación multidisciplinaria que caracteriza a la población de la Maestría, explica por qué los profesores-estudiantes estén negociando con otros compañeros la diversidad de intereses que los caracterizan, es decir, que constantemente tienen que defender su punto de vista sobre alguna problemática específica y aunque se lean las mismas lecturas cada quien asume una interpretación desde la formación disciplinaria que poseen.

Veamos:

" [entre los compañeros] es una relación de respeto, en donde cada quien ve por uno, a veces, estamos muy integrados en el grupo, pero en realidad al final, solamente actuamos como nos interesa, cada quien ve sus expectativas, su finalidad, su objetividad y si por ejemplo, a veces me conviene seguir lo que mis compañeros me piden, y si no me conviene trato de una manera superficial de guiarlos y decir no quiero, ... sino evitar la insatisfacción, ... así de forma general hay una serie de discusiones, porque hay divisiones, hay grupos chiquitos y cada uno se ha ido identificando con "X" compañero en especial."

-Procesos de Negociación y Rasgos Culturales

También se encontró que los procesos de negociación en las relaciones de comunicación entre los alumnos y sus coordinadores de seminario o entre sus compañeros de grupo, están determinados por los diferentes rasgos culturales de los sujetos estudiantes, es decir, que de acuerdo a la formación disciplinaria que han recibido o por las características de la institución donde laboran poseen rasgos diferenciados que de una u otra forma también están presentes en el desarrollo del currículum de la Maestría en Enseñanza Superior.

De esta forma encontramos que los normalistas aportan rasgos culturales que en la Maestría no están presentes, por ejemplo, celebraciones, formas de estudio, formas de convivencia con sus compañeros, hábitos, costumbres, valores, etcétera. En el discurso de una alumna normalista encontramos que ella y otras tres personas normalistas también aportaron a la cultura de la Maestría una diversidad de valores y costumbres que han influido en la vida cotidiana de la Maestría, así como en el desarrollo del currículum de ésta.

Textualmente la alumna dijo:

"... rescatamos ... lo que para nosotros es cotidiano como maestros, es la parte humana, a nosotros como normalistas nos cultivan mucho eso, el ver a la persona como tal, con un día de cumpleaños, con un día dedicada a su profesión, con un detalle para alguna fecha en especial, con un saludo, eso para nosotros es parte de lo cotidiano y cuando llegamos aquí nos encontramos con que eso se borro del mapa, porque aquí no hay ese tipo de cuestiones hacia los asesores, entonces mucho menos sentíamos que se iba a dar en cuestión de grupo, sin embargo tratamos de rescatarlo y por principio nosotros solitos nos dimos la bienvenida, como vimos que aquí no había movimiento y a nosotros si nos gustan la fiestas, entonces solitos nos dimos la bienvenida, solitos me refiero a grupo".

Otro aspecto que estos maestros aportan a la vida cotidiana de la Maestría son las celebraciones como el día del maestro, la graduación, etcétera, los sujetos estudiantes reconocen también que al incorporar a la Maestría este tipo de celebraciones que acostumbran, ellos reciben de sus compañeros comentarios acerca del regalo que hacen a "x" profesor coordinador del seminario, ya que éstos provienen de otras instituciones en las que este tipo de costumbres, valores y celebraciones no son parte de su cultura y no se toman en cuenta, sin embargo para los normalistas tiene un significado especial, es decir,

el reconocimiento que hacen al profesor, podría decirse que es una forma de agradecer al profesor que les enseñe, los asesore y los ayude a mejorar su aprendizaje, al respecto, los compañeros que no acostumbran hacer este tipo de rituales, con el tiempo comprenden el significado que tiene para sus otros compañeros y respetan sus hábitos. Una alumna ahora egresada en entrevista expresó:

"... Yo calificaría una vida cotidiana de mucho respeto, con el querer rescatar cosas que no veíamos, que no había, **para muchos fue sorprendente, el primer día del maestro que pasamos aquí, porque nosotros hicimos un pequeño presente a cada asesor y algunos compañeros nos vieron muy feo, porque decían: 'eso ya no se usa', nosotros dijimos: 'bueno, ya no se usa para ustedes, pero nosotros sí', entonces [dijimos] como grupo vamos a asumirlo y lo hacíamos; para Navidad llegábamos el último día y hacíamos convivencia y también nos veían así, muy raro, porque no se acostumbraba; cuando entramos a primer semestre los dos grupos de primero le dimos la bienvenida a los compañeros de prerrequisitos, cosa que tampoco se da aquí, lógico, pues, nuestra salida ya se podrán imaginar, fue una convivencia bonita, entre los últimos días, siento yo la cercanía con nuestros asesores, ya no en el plano de la persona a quien me dirijo en un seminario, sino en el plano de compañeros de profesión, de personas que con la confianza que uno puede acercarse y decirle: 'sabes necesito esto o apóyame', ahora nos prestan libros, nos orientan, pero en el plano de iguales, si bien no se puede manejar literalmente la palabra igual, porque insisto son gente con mucha capacidad, que tienen mucha preparación, pero si en el terreno humano, creo que rescatamos y respetamos esa parte".**

Como se puede ver este tipo de rasgos culturales que los sujetos estudiantes incorporan a la vida cotidiana de la Maestría en determinado momento pueden transformar y darle direccionalidad al currículum de ésta de acuerdo a sus intereses que negocian, resisten o asumen en el plano de la vida cotidiana para poderlo resignificar en lo formal. En este sentido podemos recuperar nuestro Marco Analítico²⁴ de Interpretación, cuando decimos que el sujeto social no es homogéneo, ya que provienen de distintas instituciones sociales, por lo que pueden coincidir o tener antagonismos porque de acuerdo a la posición que ocupen en dicha institución o en otro espacio no siempre se está de acuerdo con sus compañeros de trabajo.

5.3. Procesos de negociación en relación con los contenidos de los programas de acuerdo a las temáticas de interés.

En los procesos de negociación que se dan en cuanto a los contenidos de los programas podemos decir que ésta se da de acuerdo a los diversos intereses de formación que tienen los profesores-estudiantes de la Maestría.

En ocasiones, cuando se encuentra cierta disponibilidad del coordinador de un seminario, al presentar el programa a desarrollar durante el semestre, se discute sobre la conveniencia de poder abordar o no esos contenidos, puede darse el caso de que el programa sufra modificaciones o adaptaciones de acuerdo a los intereses de estudio de los alumnos. Al respecto una alumna egresada expresó lo siguiente:

"... hubo variantes, ... en algunos casos propiciados por el propio grupo en el que yo participaba. Esto es, estaba propuesto un programa, pero se modificó de acuerdo a las necesidades del grupo, ... en el diálogo de presentación con el

²⁴. Véase apartado sobre Sujetos del Currículum, en el capítulo tercero sobre Marco Analítico de Interpretación.

asesor, él se inclinaba más por darnos orientación específica sobre investigación, como estábamos en un segundo semestre, sentíamos que era lo más idóneo poder involucrarnos en cuestiones de investigación; claro que ya a esas alturas reconocíamos algunas de las muchas fallas que de formación y deformación traemos de los años de servicio y del ejercicio de la profesión, entonces en la presentación con el profesor, [él] nos convenció que era prudente incorporarnos en las cuestiones de investigación, y decidimos, aceptarlo; entre las peticiones que el grupo hacía y lo que el profesor nos presentaba como una alternativa, decidimos cambiar esa materia que podía ser una revisión histórica hacia aspectos de investigación, ..."

Con base en estos ejemplos podemos afirmar que en los procesos curriculares de la formación de profesores, están mediando los intereses de los sujetos. Confirmamos el supuesto que ha venido guiando a nuestro estudio, es decir, que no podemos pensar en cambios, adaptaciones, innovaciones, etcétera, de un currículum pasando por alto a los sujetos inmersos en los procesos cotidianos del desarrollo curricular. Este supuesto, nos motiva más adelante²⁵ a pensar sobre los posibles lineamientos propositivos hacia esta Maestría.

6. Vida Cotidiana, Formación de Origen y Lenguaje Disciplinario.

En un último aspecto de nuestro análisis ubicamos una relación problemática que desde nuestro punto de vista es significativa, la comunicación en los procesos del desarrollo curricular, éste elemento cobra significado a partir de la idea de que sobre la comunicación nos plantea Freire²⁶, cuando afirma que la educación es un acto de amor, de comprensión y de liberación.

²⁵. Véase el Capítulo Final sobre Reflexiones, resultados de Interpretación y Lineamientos propositivos. p. 137.

²⁶. Freire, Paulo. ¿Extensión o comunicación?. Siglo XXI. México, 1983. 108 p.

Entre las respuestas de los informantes participantes en este estudio encontramos la situación problemática de cierta incomunicación provocada por los usos del lenguaje. Usos del lenguaje diferenciados, heterogéneos, especializados debido a la diversidad de formaciones y lenguajes disciplinarios en esta Maestría, como veremos a continuación en algunas de las respuestas encontramos este sentido de límite u obstáculo.

Si bien es cierto que en capítulos anteriores analizamos cierto tipo de relaciones cordiales que se dan entre estudiantes, podemos afirmar a partir de ello que existe comunicación, pero aquí lo que queremos señalar es que es otro nivel de comunicación, es aquél que se da y pudiera darse en el plano de la formación académica de los estudiantes de la Maestría.

De tal manera que podemos sostener con base en nuestro referente empírico y por la interpretación fundada en nuestro Marco de categorías, que existe una relación entre formación disciplinaria de origen-lenguaje disciplinario y comunicación académica y formativa. Veamos que reporta el análisis que nos ha llevado a esta comunicación.

Algunos profesores-estudiantes expresan que el pertenecer a un área distinta de formación obstaculiza un poco el avance de su aprendizaje, ya que en ocasiones se tienen que detener en explicaciones sobre temas que para los compañeros del área educativa ya son familiares. Además su fuerte visión centrada en las Ciencias Sociales hace difícil avanzar hacia temas novedosos porque su discurso se queda en lo dado y no va más allá del simple comentario. Esta situación la encontramos en las respuestas tanto de entrevistas como de cuestionarios, algunos profesores-estudiantes que pertenecen al área educativa sobre todo algunos pedagogos, señalaron al respecto lo siguiente:

"... los compañeros a veces tienen una idea del plan de estudios o creen que evaluar el plan de estudios es nada más

así, ... cuesta un poquito más trabajar con gente que no es del área y si yo tuviera otra compañera pedagoga no, creo que avanzaríamos más, se imaginan yo con un físico, ... me costaría mucho más trabajo, porque es como si tu vieras que pasar lo poco que tú tienes a él y esperar a que esté a mi nivel para entrarle."

También la comunicación entre ellos se ve afectada por la diversidad de formación de la que provienen los profesores-estudiantes, y se manifiesta sobre todo al iniciar los cursos de prerrequisitos, ya que la mayoría de los profesores-estudiantes de las Ciencias Naturales y Exactas o económico-administrativas desconocen términos y conceptos pedagógicos y sociales que se usan con frecuencia en el desarrollo de los seminarios y que no comprenden, por lo que al participar o hablar de cierto tema educativo con términos desconocidos para ellos, dificulta su entendimiento y el poder expresar sus ideas claramente.

Esta situación la encontramos reiteradamente en las entrevistas. Algunos profesores-estudiantes se sienten satisfechos porque al estar en segundo o tercer semestre ya "pueden expresar" sus ideas claramente o ya pueden hablar de epistemología sin que les cause angustia o temor por no saber lo que se les está diciendo, al respecto algunos profesores sobre todo de Física, Matemáticas y Química expresaron lo siguiente:

" ... dentro del grupo [encontramos] una multidisciplina [proveniente] de diferentes campos del trabajo, unos están en el campo de la ingeniería, de las matemáticas, ciencias sociales, pedagogía, medicina, química, ciencias naturales, etcétera; entonces, cada uno al presentarnos por primera vez en la parte de prerrequisitos, tenía uno su campo, su lenguaje, su forma de expresarse cada uno. Conforme ha pasado el tiempo le ha cambiado el lenguaje un poquito, pero pienso que aún así, cada uno tenemos nuestra forma de expresar las cosas, un tema determinado ..."

"... entre nosotros, los compañeros, nuestro lenguaje se ha modificado, no obstante que todo el mundo tiene ya una profesión, nuestro lenguaje es diferente, ahora ya hablamos de epistemología, de ontología, de palabras diferentes que muchas veces ..., a veces hasta queda un huequito detrás de ellas, pero no se comprenden plenamente en su significado ..."

Como se puede observar las relaciones que se dan entre compañeros estudiantes en la Maestría se dan en buenos términos, es más frecuente que dichas relaciones se queden en la cotidianidad y no se trascienda al plano del compromiso; del trabajo en equipo; de trabajo intelectual, más productivo y más cualitativo; muchas veces estos límites se dan en la participación y en las relaciones de comunicación, en estos casos las relaciones limitan a la cotidiano y se origina por la diversidad de códigos de formación disciplinaria y de las áreas de conocimiento de las cuáles se pertenece. En otras ocasiones los límites del trato cotidiano se explican porque no hay una integración y disposición de los alumnos para conformar equipos de trabajo y de colaboración en los seminarios, lo cual impide o limita una participación significativa para su formación.

"No se da la participación, yo creo que no ha habido, no se si los espacios, o no, los maestros por la formación que tienen muchos, son de área de física, de las matemáticas y es gente que se centra mucho en su trabajo y a las cuestiones grupales les da poca importancia, yo he tratado de pues, de vincular un poquito esto y no ha habido una respuesta, por ejemplo el semestre pasado más bien al inicio de este semestre el primer día de clase yo les dije que nos íbamos a organizar para ver como íbamos a trabajar, que se diera un poquito más la socialización de los aprendizajes, porque a veces la gente capta algunas cosas más rápido por su formación o a veces no y no hubo respuesta, los compañeros no asistieron a esa junta, entonces la verdad, es que no se da esa participación, a veces

hay situaciones con la que hay la necesidad de hablar con el maestro y si a los compañeros no les afecta personalmente no hacen nada por hacer esa tarea grupal."

Al no darse la integración grupal de alguna manera propiciada por la incomunicación lingüístico-disciplinario, se limita un aspecto sumamente importante los procesos de formación, estamos hablando del tema de la intervención y la participación.

Los límites de la participación de los estudiantes en el devenir curricular, limitan y hasta obstaculiza lo que nuestro Marco de Categorías nos marca como un elemento particular del desarrollo curricular, esto es la "capacidad de los sujetos de determinar un currículum", la capacidad de resignificar el currículum, la posibilidad de ser sujetos de determinación y no objetos determinados.

Vamos a dejar aquí el punto final de este capítulo no porque se haya agotada la posibilidad del conocimiento profundo y cualitativo del currículum de la **Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón**, sino por intentar dar un cierre y ubicar un punto de llegada que nos permita sintetizar algunas reflexiones preliminares que nos permitan valorar (evaluar) cualitativamente un aspecto importante que dio origen a esta investigación. Este aspecto es la significación del papel que los sujetos estudiantes de la Maestría en Enseñanza Superior cobra en todo momento de su desarrollo.

Queremos también ver en este punto y momento de llegada la posibilidad de pensar en términos de prospectiva, una posibilidad a partir de la cual nos atrevemos a pensar algunas líneas de propuesta o algunas orientaciones que pudieran ser consideradas por aquellos sujetos del currículum de esta Maestría para que puedan intervenir en él. Pasamos ahora a proponer un quinto capítulo que recoja este esfuerzo de recomendaciones prospectivas.

CAPITULO QUINTO

REFLEXIONES, RESULTADOS DE INTERPRETACION Y LINEAMIENTOS PROPOSITIVOS.

I. REFLEXIONES

Es importante para nosotros hacer notar que para comprender el desarrollo de la Maestría en Enseñanza Superior es necesario tomarla en cuenta en el contexto social y cultural que se esta viviendo hoy en día, de crisis y búsqueda de perspectivas para la Universidad Pública Mexicana, en donde las actuales políticas de evaluación académica y en especial en el nivel superior tienden hacia la actualización de planes y programas de estudios de la licenciatura y de los posgrados, así como al fortalecimiento de estos, y la promoción de proyectos para elevar la "calidad académica" hacia la dinámica de retos y cambios que demanda, exige y "reporta el siglo XXI".

Ante esta situación no podemos pensar en cambios, adaptaciones, innovaciones, etcétera, de un currículum si pasamos por alto a los sujetos inmersos en los procesos cotidianos del desarrollo curricular, porque acercarnos a conocer cómo piensan estos sujetos, cómo viven el currículum en este caso de la Maestría, nos permite comprender y valorar los alcances y límites de su participación como sujetos de la determinación curricular para posibles cambios, y/o consolidar, enriquecer aspectos e intervenciones y/o transformaciones en este currículum.

Por otro lado también es importante subrayar que un currículum no sólo está conformado por los aspectos formales (plan y programas de estudio, organización jerárquica de la escuela, horarios de trabajo, asignaturas o materias, las disposiciones oficiales de planes y programas de estudio, etcétera), sino también por aspectos procesuales-prácticos que no son considerados en el plano formal y que determinan el desarrollo de un currículum, estos elementos no formales (procesos de negociación, de resistencia, elementos culturales, hábitos, costumbres, etc.) podemos reconocerlos a lo largo de esta investigación ya que fueron el principal eje de análisis; en este caso se analizó a los sujetos que viven cotidianamente el currículum de la Maestría en Enseñanza superior de la ENEP-Aragón, porque en todo proceso curricular, en este caso de la formación de profesores, están mediando los intereses y características de estos sujetos.

2. RESULTADOS DE INTERPRETACION

A lo largo del desarrollo de esta investigación encontramos que el currículum de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón, aparte de estar conformado por los "aspectos formales", también se incorporan en su desarrollo aspectos que los sujetos profesores-estudiantes aportan a éste, día a día, desde su posición como sujetos (estudiantes, maestros, autoridades, padres, etc.), es decir, que la posicionalidad y visión del sujeto estudiante está mediada por su edad, experiencia docente, experiencia profesional fuera del área educativa, y por la institución en la cual se formó previa al campo de la educación, ante esto podemos decir que son sujetos con rasgos culturales diferenciados que en las relaciones que establecen con sus compañeros y con los coordinadores de los seminarios en la convivencia diaria aportan rasgos culturales que son negociados, asumidos, reinterpretados, significados por estos sujetos estudiantes desde su posición social como sujetos.

Los rasgos culturales que aportan los sujetos estudiantes al currículum de la Maestría están determinadas por la diversidad de formación de origen disciplinario o área de conocimiento a la cual pertenecen, por lo que es importante ubicar el papel que juegan los estudiantes en este currículum desde dicha formación.

Encontramos que esta mediación es sumamente importante ya que tendrá que tomarse en cuenta si queremos pensar en términos de prospectiva en esta Maestría.

Acerca de la diversidad de formación de origen disciplinario o área de conocimiento, encontramos, en general, que esta diversidad determina cuanto tipo de relaciones que se establecen entre los estudiantes y sus pares o iguales y entre éstos y los coordinadores de los seminarios.

Ante esta situación podemos decir que la diversidad de formación de los maestros que ingresan a la Maestría, en muchas ocasiones limita el desarrollo del currículum de ésta, ya que al no encontrarse un nivel relativamente homogéneo en cuanto a la formación de los sujetos que la conforman, los sujetos que provienen de áreas de conocimiento que no pertenecen al área educativa frenan la formación de otros profesores-estudiantes formados en educación, ya sea por la diferenciación de lenguajes, de cultura, etcétera.

Con esto queremos decir que las relaciones de los sujetos estudiantes y particularmente la relación maestro-alumno, poseen lenguajes y lógicas de razonamiento diferenciadas, por lo que esto; afecta la comunicación y relación en el plano procesual-práctico del currículum de la Maestría.

Estas relaciones sociales y académicas que se dan en la Maestría entre los sujetos estudiantes, los coordinadores y las autoridades, si bien son relaciones sociales cordiales, se encontró que éstas entre maestros - coordinadores de los seminarios- y los profesores-estudiantes están mediadas por cuestiones de género, de poder y autoritarismo -esto dicho siempre por los sujetos profesores-estudiantes-. Al respecto podemos decir que son análisis limitados sobre estas relaciones sociales y académicas, porque el estudio está enfocado sólo al análisis del discurso de los sujetos profesores-estudiantes, por lo que haría falta ver el punto de vista de otros sujetos del currículum que están inmersos en él.

En cuanto a las relaciones sociales y académicas que establecen los sujetos profesores y estudiantes mediadas por la cuestión de género se encontró

que está situación esta vinculada a dos problemáticas: una que tiene que ver con la direccionalidad vertical y jerárquica, entre la relación maestro-alumna y otra en relación al autoritarismo y poder; en este caso el poder que asume el maestro desde su posicionalidad de maestro, no es un poder que dinamice el proceso enseñanza-aprendizaje en un sentido plural, sino es un poder que limita la participación de los estudiantes.

Este rasgo o articulación entre autoritarismo y dimensión de género, no podemos decir que sea la regla del trato cotidiano entre profesores coordinadores de los seminarios y estudiantes de la Maestría, pero emerge como rasgo significativo de posibles problemáticas mucho más detalladas de las interacciones cotidianas que requieren de estudios de otra índole o tratamiento de evaluación cualitativa de cuidado riguroso.

Por último en cuanto a resultados de interpretación encontrados en este estudio, podemos decir que los sujetos estudiantes en este currículum y a través de la formación que reciben en está, son capaces de apreciar retos, problemas y perspectivas. En un momento podríamos llegar a afirmar que su pensamiento se mueve, razona en sentido "utópico", pero al hacer un análisis cualitativo más detallado, éste nos muestra los límites de su visión, al reconocer estos mismos sujetos en sus discursos que los estudios en esta Maestría les permite ubicar problemáticas de su práctica docente, incluso reconocen que se necesita otro tipo de docente, más crítico, que se asuma como "sujeto de la determinación curricular", pero observamos que aunque reconocen esta situación, estos sujetos estudiantes -informantes- no llegan a dar valor, contenido y significado a esta propuesta, es decir, que son sujetos que llegan a tener cierto nivel de comprensión que les proporcionan los estudios de Maestría, pero todavía no están obteniendo una capacidad de sujeto constructor de propuestas para mejorar la práctica educativa que desempeña para poder proponer perspectivas futuras.

3. LINEAMIENTOS PROPOSITIVOS.

Pasemos ahora a proponer algunos lineamientos que nos permitan pensar en términos de prospectiva al currículum de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón y que pudieran ser considerados por los sujetos del currículum de esta Maestría para que puedan intervenir en él.

Al considerar las actuales políticas educativas y las nuevas reglas del juego en los posgrados que deberán tender hacia la solidez, excelencia y calidad académica, fortaleciendo la investigación, y ante la diversidad de formación de origen de los sujetos provenientes de diversas disciplinas o áreas de conocimiento con rasgos culturales diferenciados, que en ocasiones frena la formación de sujetos estudiantes formados en educación, se propone establecer:

- **Diseños curriculares diferenciados.** Por un lado se pueden abrir estudios de posgrado para los egresados de la carrera de pedagogía del plantel y por otro reestructurar el currículum de la Maestría en Enseñanza Superior, en donde se establezcan Talleres de Docencia con especializaciones según las áreas de conocimiento de los sujetos estudiantes que ingresan a esta Maestría.

Ante los rasgos de contradicción encontrados en la vida cotidiana de este currículum, a través de los discursos de los estudiantes se propone que las autoridades responsables de la Maestría tomen en cuenta estos rasgos diferenciados y contradictorios presentes en las relaciones de los sujetos estudiantes entre sí y con sus maestros -coordinadores de los seminarios- para **promover espacios de intercambio académico, asesorías, etcétera**, para de esta forma fortalecer la formación en la Maestría.

Acerca de los límites de la participación de los sujetos estudiantes en el proceso de la determinación curricular de este currículum de la Maestría se propone **convocar a Foros de discusión en diferentes niveles y momentos**, en los que estos sujetos opinen, propongan, reflexionen y analicen propuestas alternativas para poder establecer acuerdos sobre la diversidad de propuestas y modificación de este currículum, por ejemplo se propone dar a conocer resultados de estudios como el presente para que se discutan y se analicen para proponer perspectivas futuras o estudios alternativos.

Sobre los aspectos de género señalados podemos decir que este estudio no permite profundizar más sobre estas cuestiones, visos ni abarca discursos de otros sujetos del currículum que también son importantes en el desarrollo de todo proceso curricular, por lo que se propone **abrir otros estudios que profundicen más acerca de las relaciones entre los sujetos del desarrollo curricular de la Maestría en todos los niveles** mediadas por estos mecanismos de poder, de género, autoritarismo, etcétera.

Por último cabe recordar que este estudio no queda cerrado aquí sino que por el contrario da pie para seguir otros estudios de evaluación y análisis curricular que den cuenta de otras posiciones de sujetos como maestros, egresados, autoridades, especialistas, etcétera, que también se encuentran inmersos en todo proceso curricular en cualquier institución.

BIBLIOGRAFIA

- Alba, Alicia de. **Currículum: Crisis, mito y perspectivas.** México, CESU UNAM, 1991, 106 p.
- Alba, Alicia de. **Evaluación curricular: Conformación conceptual del campo.** México, CESU- UNAM 1992.
- Aroche Sandoval, Susana A. **La formación de profesores en las Universidades Públicas de los noventas.** UNAM ENEP-Aragón. México, 1994. 213 p.
- Berger Peter y Thomas Luckmann. **La construcción social de la realidad.** Amorrortu, editores. Buenos Aires, 1983, p. 23-33.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia. Consideraciones finales sobre el sujeto social. en: **El Debate sobre el sujeto en el discurso marxista: Notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación.** Tesis. DIE-CINVESTAV-IPN, No. 12, abril 1992. P. 73-80

- Buenfil Burgos, Rosa Nidia. **Análisis de discurso y educación**. Septiembre de 1991. 27 p.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia. **Introducción al análisis del discurso, perspectiva de investigación en ciencias sociales**. Departamento de Investigaciones Educativas, México, octubre, 1985, 47 p.
- Casillas García de León, Juan. "*Los Compromisos de las Instituciones de Educación Superior*". en: **Universidad Futura**. Vol. 4, Núm. 10, verano de 1992. p. 34-48.
- Casanova, Martha Patricia y Ortega Navarro, Laura. **Un caso de evaluación curricular: Análisis de las opiniones de maestros y alumnos de un programa de posgrado en educación (Universidad Agrícola de Chapingo)**. 1988. en: Cuadernos del CESU núm. 8. UMAM, México. 76p.
- Carrión Carranza, Carmen, Orozco Fuentes, Bertha, et. al. **La Investigación educativa en los Ochenta perspectiva para los noventa. Estados de Conocimiento. Evaluación de la Educación**. Cuaderno 17. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, 1993. 56 p.
- Carvajal Juárez, Alicia, Carol Spitzer S. y Zorilla A. Juan. **La investigación educativa en los Ochenta, Perspectiva para los Noventa. Estados de Conocimiento. Cuaderno 1. Alumnos**. México, 1993. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. 35 p.
- Chávez Aguilera, Carlos. **La investigación en la ENEP Aragón**. Ponencia presentada en los foros locales para el Congreso Universitario. ENEP Aragón UNAM, Febrero de 1990.
- Díaz Barriga, Angel, et. al. "*La evolución del discurso curricular en México (1970-1982). El caso de la educación superior universitaria*". **Antología. El Campo del Curriculum**. p. 15-22

- Díaz Barriga, Angel, Alicia de alba, et. al. "*Los orígenes de la problemática curricular*" en: **Seis Estudios sobre educación superior**. Cuadernos del CESU No. 4, CESU UNAM, México, 1988. p.
- Díaz Barriga, Angel, Barrón, et. al. *La Investigación Educativa en los Ochenta Perspectiva para los Noventa*. Estados de conocimiento. Fascículo I, Cuaderno 14. **Curriculum**. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, 1993. 105 p.
- Díaz Barriga y Concepción Barrón. **El currículum de pedagogía. Desde una perspectiva estudiantil**. ENEP Aragón UNAM, México, 1984.
- Díaz Barriga Angel. **Ensayos sobre la problemática curricular**. Trillas, México, 1984, 104 p.
- Díaz Barriga, Angel. "*Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio*". en: **Revista de la educación Superior**. Octubre-diciembre, 1981. Vol X, Núm. 4 (40), México.
- Díaz Barriga, Angel. "*Investigación y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*". En: **Cuadernos del CESU** No. 20, CESU- UNAM, México, 1990, 75 p.
- Díaz Barriga, Angel. (coordinador) et. al. "*Un caso de evaluación curricular. Análisis de las opiniones de maestros y alumnos de un programa de posgrado en educación*". En: **Cuadernos del CESU** No. 8, CESU- UNAM, México, 1988, p. 12.
- Díaz Barriga, Angel y Concepción Barrón. **Currículum de Pedagogía. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil**. ENEP-Aragón, México, 1984, UNAM.
- Díaz Barriga Angel, et. al. **Práctica docente y diseño curricular (un estudio exploratorio en la UAM-Xochimilco 1989)**. UAM, México. Segundo taller de Diseño curricular. 231 p.

- Díaz Barriga, Angel. **La entrevista a profundidad. Un elemento clave en la producción de significaciones de los sujetos.** Revista Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales. no. 3, UAM Xochimilco, México, 1991. pp. 162-178.
- Eco, Umberto. **Cómo se hace una tesis. Técnicas y Procedimientos de Investigación, estudio y escritura.** pp. 27-68.
- Esquivel Juan Eduardo, Chehaibar Narder, Lourdes. **Profesionalización de la docencia (perfil y determinaciones de una demanda universitaria).** CESU UNAM, México, 1991, p. 8-29
- Foucault, Michel. **Microfísica del poder.** Madrid 1979, trad. Julia Varela y fernando Alvarez-Uría. p. 77-110, 134, 135, 157, 189.
- Freire, Pablo. **¿Extensión o comunicación?.** Siglo XXI editores, México, 1983. 108 p.
- **Fundamentación para la creación de la Maestría en Enseñanza Superior.** 58 p.
- **Gaceta UNAM. Suplemento especial.** Congreso Universitario. **Acuerdos.** Comisión de Actos y Acuerdos. Acuerdo M-II G-7. Ciudad Universitaria, 18 de Octubre de 1990. p. 7-8.
- Galán Giral, Ma. I. y Marín Méndez. D. E. " *Estrategias de organización del trabajo en un proceso participativo de evaluación curricular*", en: **Investigación para Evaluar el currículo universitario. Antologías para la actualización de los profesores de enseñanza media y superior.** México, 1988. UNAM. Porrúa. p. 77-81
- Gago Huguet, Antonio. "Ejes de la Reforma: Calidad y Pertinencia". en: **Universidad Futura.** Vol. 4, núm. 10, 1992, UAM- Aztecapotzalco, pp. 14-33.

- González Gaudiano, Edgar. "Génesis y desarrollo del campo curricular" en: **Antología. El Campo del Curriculum.** p. 23-28
- González Gaudiano, Edgar. "Reseña cronológica del planteamiento curricular norteamericano" en: **Antología. El Campo del Curriculum.** p. 57-64
- Giroux A. Henry. **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.** Paidós. Barcelona 1990. 300 p.
- Giroux A. Henry. **Teoría y resistencia en educación.** Siglo XXI editores. México, 1992 , 327 p.
- Hernández Zamora, Gregorio. **Identidad y procesos de identificación.** Depto. de Investigaciones Educativas-CINVESTAV-IPN, México, abril de 1992. 31 p.
- Hidalgo Guzmán, Juan Luis. "Estructura analítico-conceptual, una propuesta inicial para representar el campo problemático" en: **Investigación Educativa una estrategia constructivista.** México, 1992. pp
- Labastida Martín del Campo, Julio, Valenti Nigrini, Giovanna y Villa Lever, Lorenza. Coordinadores. "Políticas en la Educación Media y Superior", capítulo VI. en: **Educación, Ciencia y Tecnología. Los Nuevos Desafíos para América Latina.** UNAM-Coordinación de Humanidades. México, 1993. p. 161-218.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal. **Post-marxismo sin disculpas.** New Left Review, 1987. Traducción: Oscura J. Guerra. Revisión: Rosa India Buenfil Burgos, Febrero de 1993. 35 p.
- **Marco Internacional de Docencia.** UNAM. Secretaría General. Consejo Universitario. Comisión de Trabajo Académico. 2ª ed. México, UNAM, 1988, 78 p.

- Marín Méndez, Dora Elena. *"Los Profesionales Universitarios. Perspectivas y Tendencias de su Formación en el Contexto Educativo Modernizante."* en: **Perfiles Educativos**, Núm 59, enero-marzo. México, 1993. UNAM -CISE. p. 3-15.
- Medina, Rosa Sara. *Análisis de la Maestría en Enseñanza Superior con base en las categorías de Basil Bernstein.* En: **Notas de Investigación.** Centro de Apoyo a la Investigación. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, México, 1989. 16 p.
- Núñez Pérez, Violeta M. *"La cuestión del "sujeto de la educación" como "sujeto social" en: Modelos de educación social en la época contemporánea.* Colección Historia de la educación. Serie Maior. Barcelona, 1990. pp. 75-88
- Orozco Fuentes, Bertha. **Esquema básico para la construcción del objeto de estudio en la investigación educativa.** Febrero de 1993.
- Orozco Fuentes, Bertha. **Redacción de un proyecto de investigación. Elementos Básicos a considerar.** Documento elaborado para el Seminario de Formación de Investigadores en Educación. Julio de 1992.
- Orozco Fuentes Bertha. Documento de trabajo: **Reflexiones en torno a la experiencia de la Maestría en Enseñanza Superior en la ENEP Aragón.** México, septiembre de 1987. 43 p.
- Orozco Fuentes, Bertha y Soriano Peña, Reyna. *Una experiencia de evaluación curricular en la Maestría de Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón (1990-91).* En: Aroche Susana. **Memorias del Foro. El debate sobre la formación de profesores de la Universidades Públicas de los 90'.** ENEP-Aragón. UNAM, 1994.
- Orozco Fuentes, Bertha. **La evaluación curricular: situación actual y problematización conceptual en perspectiva.** Ponencia presentada el 2 de diciembre de 1993, en el 2º Foro de Investigación educativa, organizado por la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM. 13 p.

- Osorio García, Marivel y Juan Parent Jacquemin. *"Evaluación académica de las Maestrías de la Universidad Autónoma del Estado de México"*. en: **Revista Omnia**. año 7, núm. 25 especial, diciembre 1991.
- Pallán Figueroa, Carlos. **Políticas educativas: Hacia la educación superior en el escenario de los Noventas**. Ponencia presentada en el seminario *"La Universidad Hoy"*, organizado por el CESU-UNAM, el 24 y 25 de enero 1994 12 p.
- **Programa de Modernización Educativa. 1989-1992**. Poder Ejecutivo Federal, México, 1989. 165 p.
- Paz Santamaría, Ma. de la. **Estudio cuantitativo-descriptivo de la Maestría en Enseñanza Superior**. ENEP Aragón UNAM, 1990.
- Puiggrós Adriana, Marcela Gómez Sollano.(Coordinadoras). **Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana**. UNAM. Fac. Filosofía y Letras, México 1992. 237 p.
- **PRIDE**. *Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo*. Lineamientos y requisitos generales de evaluación para profesores e investigadores. en: **Gaceta UNAM**. Organó Informativo de la Universidad Nacional Autónoma de México. Núm. 2,868. Ciudad Universitaria, 10 de octubre de 1994. p. 12-13.
- **Reunión Internacional de Reflexión Sobre los Nuevos Roles de la Educación Superior a Nivel Mundial. El Caso de América Latina y el Caribe**. México, UNESCO- CRESALC- ANUIES, 1992, 143 p.
- Rollin, Kent. *"¿Quiénes son los profesores universitarios?"* en: **Crítica**. No. 28. Universidad Autónoma de Puebla. julio-septiembre, 1986.
- Rollin, Kent. **Los problemas emergentes en las políticas de educación superior en México**. Documentos DIE, 25, IPN. México, 1993, 11 p.

- Sandoval Soberanes, Lidia. **Análisis retrospectivo de la MES de la ENEP-Aragón.** Documento interno de Trabajo de la MES de la ENEP-Aragón. UNAM. 1993
- Serrano Castañeda, José Antonio. *Elementos de análisis curricular.* en: **Revista de la ENEP-Aragón,** mayo de 1989, vol. 3. p. 131-140.
- **Síntesis del Congreso Nacional Temático. Sujetos de la educación y procesos de formación docentes.** Toluca del 8 al 10 de septiembre, 1993. 71 p.
- **Temario Mesa 1: Sujetos de la educación y procesos de formación docente, Alumnos, docentes, Académicos y Formación de profesionales de la educación.** Congreso Nacional de Síntesis y perspectiva del 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Zemelman, Hugo. **Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente.** El Colegio de México. Centro de Estudios Sociológicos. México, 1987. 224 p.
- Zemelman, Hugo. "*El papel de la teoría*" en: **Horizontes de la razón.** El Colegio de México, 19.. p. 145-182

ANEXO I



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ARAGON
PROYECTO: "ANÁLISIS CURRICULAR DE LA MAESTRIA EN
ENSEÑANZA SUPERIOR"
CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE LA MAESTRIA EN
ENSEÑANZA SUPERIOR**

PRESENTACION

La encuesta forma parte del proyecto: "**Análisis Curricular de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón**", el cual se viene desarrollando desde 1991, bajo la coordinación de la Secretaría Técnica de la Maestría. Una exposición acerca de sus propósitos, perspectiva y tratamiento metodológico fueron expuestos en el Foro: "El debate sobre la formación de profesores en las universidades de los 90", organizado en esta escuela en junio de 1992.

El estudio en cuestión busca una reflexión analítica con base en un proceso de análisis integrado por diversos estudios: **a)** Diagnóstico de la matrícula, **b)** Análisis de las expectativas de los sujetos participantes en el proceso, **c)** Análisis y evaluación del plan y programas de estudio, **d)** Estudio de egresados.

En este análisis, la encuesta pretende conocer los puntos de vista y expectativas de los estudiantes de la Maestría en Enseñanza Superior sobre su práctica profesional y la formación que está recibiendo en esta Maestría.

Sabemos del esfuerzo y tiempo que significa para usted contestar el cuestionario, pero tomando en cuenta su experiencia como estudiante de la Maestría consideramos que su colaboración es muy importante. **La información que usted proporcione es estrictamente confidencial**, esta información será sistematizada e incorporada al proceso de análisis que se lleva a cabo en el proyecto, una vez analizada la información se le dará a conocer en un informe de resultados, le agradecemos el haber participado en esta encuesta.

ATENTAMENTE

**RESPONSABLES DEL ESTUDIO
GOMEZ LUNA CLAUDIA A.
REYES NUÑEZ MA. DEL CONSUELO**

INSTRUCCIONES

El cuestionario contiene dos partes: Una de datos generales que permite obtener la información necesaria para conocer el perfil académico de los informantes y otra integrada con preguntas abiertas y semiestructuradas de opción múltiple. Las preguntas han sido construidas a partir de los ejes de análisis del plan de estudios y su desarrollo.

Si bien el cuestionario abarca múltiples ejes y dimensiones del análisis curricular, éste se estructura a partir de preguntas abiertas-puntuales y de opción múltiple, están calculadas para ser contestadas de acuerdo a la disponibilidad de tiempo del informante. Por estos motivos, si prefiere no contestar alguna (s) pregunta (s) lo puede hacer.

1. En el caso de las preguntas de opción múltiple, jerarquice numéricamente (1, 2, 3, 4, etc.) en orden de prioridad e importancia, las opciones de respuesta que usted considere pertinentes, ejemplo:

22. ¿Cuáles son las estrategias más significativas de trabajo en el aula que promueven los docentes de esta Maestría? **SELECCIONE Y JERARQUICE SUS RESPUESTAS**

 2 Exposición del maestro

 1 Diálogo-debate con los alumnos

 3 Exposición de los alumnos

 Otras, especifique _____

2. En las preguntas donde tenga que jerarquizar las opciones de respuesta, **NO ESTA OBLIGADO** a jerarquizar todas, sólo aquellas que considere pertinentes.

3. Marque con una cruz en las preguntas donde se le pide elegir una sola opción de respuesta

4. En las preguntas que tenga que redactar su respuesta y en caso de que requiera mayor espacio, utilice hojas anexas indicando a que número de preguntas corresponde

5. Para las preguntas en que no tenga respuesta deje el espacio en blanco

6. Para cualquier aclaración, con gusto le atenderemos en las oficinas de la Secretaría Técnica de la Maestría en Enseñanza Superior, Edificio A-12 planta baja; o los teléfonos:

622 69 81

622 69 78.

DATOS GENERALES

1. NOMBRE _____
2. PROFESION _____
3. OTROS ESTUDIOS:
 - 3.1. ESPECIALIDAD EN _____
 - 3.2. DIPLOMADOS _____
 - 3.3. OTROS _____
4. SEMESTRE QUE CURSA O ACABA DE CURSAR _____
5. DOMICILIO DE OFICINA Y/O PARTICULAR _____

6. TELEFONO _____
7. NOMBRE DE LA INSTITUCION EN LA QUE TRABAJA ACTUALMENTE _____

8. NOMBRE DE LA DEPENDENCIA _____

9. CARGO Y/O FUNCION ACTUAL _____
10. ANTIGÜEDAD EN EL PUESTO ACTUAL: _____ AÑOS _____ MESES
11. ¿DESDE QUE AÑO INGRESO EN LA ACTIVIDAD DOCENTE? _____
12. ¿EN QUE NIVELES EDUCATIVOS HA EJERCIDO LA **DOCENCIA** Y EN QUE PERIODOS?
 - 12.1. NIVEL BASICO _____ A _____
DE QUE AÑO QUE AÑO
 - 12.2. NIVEL MEDIO _____ A _____
DE QUE AÑO QUE AÑO
 - 12.3. NIVEL MEDIO SUPERIOR _____ A _____
DE QUE AÑO QUE AÑO
 - 12.4. NIVEL SUPERIOR _____ A _____
DE QUE AÑO QUE AÑO

13. MARQUE CON UNA "X" AQUELLAS FUNCIONES Y CARGOS DESEMPEÑADOS A LO LARGO DE LA TRAYECTORIA ACADEMICA:

13.1. DIRECTOR ()

13.2. SUPERVISOR ()

13.3. INVESTIGADOR ()

13.4. DOCENTE ()

13.5. OTROS () _____

14. ¿Cuáles fueron los motivos por los que decidió estudiar la Maestría en Enseñanza Superior de Aragón?. SELECCIONE Y JERARQUICE SUS RESPUESTAS EN ORDEN DE IMPORTANCIA.

- Por exigencia institucional
- Por necesidad de estudios certificados para la promoción académica
- Por necesidad de estudios certificados para la promoción de estímulo salarial
- Por valorar la formación intelectual del docente
- Para actualizarse en su formación docente
- Por interés del conocimiento de las teorías educativas
- Para mejorar su práctica docente
- Por iniciativa propia
- Para comprender la problemática de la enseñanza

POLITICAS EDUCATIVAS A NIVEL SUPERIOR

Sabemos que hoy en día cobran importancia las políticas y las prácticas de evaluación académica. En ese sentido la pregunta es:

15. ¿Conoce usted las tendencias actuales de las políticas educativas del nivel superior? ¿Qué piensa de ellas en lo que se refiere a la formación de maestros, a la docencia del nivel superior?

13. MARQUE CON UNA "X" AQUELLAS FUNCIONES Y CARGOS DESEMPEÑADOS A LO LARGO DE LA TRAYECTORIA ACADEMICA:

13.1. DIRECTOR ()

13.2. SUPERVISOR ()

13.3. INVESTIGADOR ()

13.4. DOCENTE ()

13.5. OTROS () _____

14. ¿Cuáles fueron los motivos por los que decidió estudiar la Maestría en Enseñanza Superior de Aragón?. SELECCIONE Y JERARQUE SUS RESPUESTAS EN ORDEN DE IMPORTANCIA.

- Por exigencia institucional
- Por necesidad de estudios certificados para la promoción académica
- Por necesidad de estudios certificados para la promoción de estímulo salarial
- Por valorar la formación intelectual del docente
- Para actualizarse en su formación docente
- Por interés del conocimiento de las teorías educativas
- Para mejorar su práctica docente
- Por iniciativa propia
- Para comprender la problemática de la enseñanza

POLITICAS EDUCATIVAS A NIVEL SUPERIOR

Sabemos que hoy en día cobran importancia las políticas y las prácticas de evaluación académica. En ese sentido la pregunta es:

15. ¿Conoce usted las tendencias actuales de las políticas educativas del nivel superior? ¿Qué piensa de ellas en lo que se refiere a la formación de maestros, a la docencia del nivel superior?

ESTRUCTURA Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM

16. ¿Qué esperaría usted de la formación de profesores, en lo general, ahora que se dice que nuestro país tendrá que introducir cambios para formar profesionistas, ante el intercambio comercial que está en marcha por el Tratado de Libre Comercio (TLC)?

17. Ha imaginado usted que este currículum debería cambiar ¿Usted en qué aspectos introduciría cambios?. **SELECCIONE Y JERARQUE SUS RESPUESTAS**

- Los contenidos de los seminarios
- La estructura del plan de estudios
- La organización académico-administrativa
- La planta docente completa
- Un sector de la planta docente
- Otros, explique

Si no contestó la pregunta No. 17 sáltese hasta la pregunta No. 20.

18. ¿Cómo piensa que se llevarían a cabo los cambios curriculares mencionados en la pregunta anterior: Usted como alumno que procesos, mecanismos y/o actividades propondría para poner en marcha dichos cambios?

19. ¿Hacia dónde tendrían que apuntar los contenidos y las actividades curriculares, que caracterización tendría el perfil profesional del docente, etc?

20. Usted como alumno ha participado alguna vez en los acuerdos y direccionalidades que debe tomar la Maestría. ¿A través de qué medios lo ha hecho? **SELECCIONE Y JERARQUICE SUS RESPUESTAS**

- Reuniones académicas con profesores
- Reuniones de alumnos
- Foros, Coloquios u otros eventos
- Pláticas grupales con un profesor para adecuaciones a los contenidos curriculares en los programas de estudio
- Otros; especifique

21. Considera qué la formación de los docentes que coordinan los seminarios en esta Maestría ha influido en su formación. **SELECCIONE UNA OPCION.**

- De manera determinante
- No influye de ninguna manera
- Sólo en algunos aspectos en mi práctica como docente
- Sólo en algunos aspectos de mi práctica educativa en general

22. ¿Cuáles son las estrategias más significativas de trabajo en el aula que promueven los docentes de esta Maestría? **SELECCIONE Y JERARQUICE SUS RESPUESTAS**

- Exposición del maestro
- Diálogo-debate con los alumnos
- Exposición de los alumnos
- Otras, especifique

**23. Los docentes promueven estrategias de enseñanza extra-áulicas.
SELECCIONE Y JERARQUICE SUS RESPUESTAS**

- Consulta a bibliotecas
 - Consulta a archivos
 - Consulta a bancos de datos
 - Entrevistas
 - Asistencia a eventos académicos: foros, seminarios, simposiums, coloquios, encuentros, jornadas, etc.
 - Lecturas y análisis individuales previas a los seminarios
 - Lecturas y análisis grupales previas al seminario
 - Lecturas de temas educativos en otro idioma
 - Otros, especifique
-
-

24. SELECCIONE Y JERARQUICE. Los programas elaborados por los docentes con los que ha cursado algún seminario:

- Responde a sus necesidades y expectativas académicas para su formación en la Maestría
- No responde a sus necesidades y expectativas académicas para su formación en la Maestría
- En algunos seminarios no existe un programa establecido
- En algunos seminarios existe un programa básico que se adecua durante el seminario
- No se cubren debido al tiempo escolar de la Maestría
- No se cubren por el ritmo de lectura, comprensión y asimilación del grupo

25. Anote en orden de importancia jerárquica tres seminarios que durante su maestría hayan contribuido más a su formación.

1. _____
2. _____
3. _____

26. Los seminarios señalados en la pregunta anterior ¿Qué aspectos fueron de mayor importancia para su formación? **SELECCIONE Y JERARQUICE SUS RESPUESTAS.**

- Por la estructura, contenidos, objetivos, bibliografía del programa
- Por el estilo de coordinación del profesor
- Por la participación del grupo individual y/o colectivamente
- Por el tipo y/o formas de evaluación y acreditación del seminario
- Otro, especifique

27. Anote en orden de importancia tres seminarios que no hayan o que escasamente hayan contribuido a su formación.

1. _____
2. _____
3. _____

28. De los seminarios señalados en la pregunta anterior ¿Qué aspectos contribuyeron escasamente a su formación?

- Por la estructura, contenidos, objetivos, bibliografía del programa
- Por el estilo de coordinación del profesor
- Por la participación del grupo individual y/o colectivamente
- Por el tipo y/o formas de evaluación y acreditación del seminario
- Otro, especifique

29. En su experiencia como estudiante de la Maestría ¿Qué contenidos curriculares, que no estén presentes en los diferentes seminarios, deben ser incorporados para mejorar su formación docente?

26. Los seminarios señalados en la pregunta anterior ¿Qué aspectos fueron de mayor importancia para su formación? **SELECCIONE Y JERARQUICE SUS RESPUESTAS.**

- Por la estructura, contenidos, objetivos, bibliografía del programa
- Por el estilo de coordinación del profesor
- Por la participación del grupo individual y/o colectivamente
- Por el tipo y/o formas de evaluación y acreditación del seminario
- Otro, especifique

27. Anote en orden de importancia tres seminarios que no hayan o que escasamente hayan contribuido a su formación.

1. _____
2. _____
3. _____

28. De los seminarios señalados en la pregunta anterior ¿Qué aspectos contribuyeron escasamente a su formación?

- Por la estructura, contenidos, objetivos, bibliografía del programa
- Por el estilo de coordinación del profesor
- Por la participación del grupo individual y/o colectivamente
- Por el tipo y/o formas de evaluación y acreditación del seminario
- Otro, especifique

29. En su experiencia como estudiante de la Maestría ¿Qué contenidos curriculares, que no estén presentes en los diferentes seminarios, deben ser incorporados para mejorar su formación docente?

30. Jerarquice en orden de importancia, el tipo de aprendizajes que hayan sido significativos y que le permiten el desarrollo de una problemática específica

- Los aprendizajes obtenidos en la Maestría en su conjunto, no podrían catalogarse como aprendizajes significativos (SI PRIORIZA ESTE INDICADOR EN PRIMER LUGAR, YA NO TOME EN CUENTA LOS DEMAS INDICADORES)
- Porque eran conocimientos innovadores
- Le permitieron aclarar conocimientos previos a su ingreso a la Maestría
- Los aprendizajes logrados se quedaron en el nivel de comprensión de contenidos y autores
- Los aprendizajes se vincularon con su práctica docente específica en su centro de trabajo
- Para comprender la realidad específica de su centro de trabajo
- Para comprender y poder llegar a proponer acciones concretas

31. La bibliografía utilizada y especificada en el programa por el profesor: **SELECCIONE Y JERARQUICE.**

- Es entregada en un paquete de material bibliográfico
- Es localizada por el estudiante
- Es fácil de localizar
- Es difícil de localizar
- Es comprensible
- Es difícil de comprender y tiene que recurrir a bibliografía adicional para hacerla comprensible
- Es a su juicio actualizada
- Está medianamente actualizada
- Está desactualizada

32. Señale el nombre del autor y título de tres obras que para su formación hayan sido muy importantes (EN ORDEN DE IMPORTANCIA)

1. _____
2. _____
3. _____

33. SELECCIONE Y JERARQUICE. Los criterios **más comunes** de evaluación en los seminarios son:

- Sesiones de evaluación grupal para valorar cualitativamente el proceso del seminario con presencia del profesor
 - Sesiones de evaluación grupal para valorar cualitativamente el proceso del seminario sin presencia del profesor
 - Sesiones de evaluación grupal para valorar cualitativamente el proceso del seminario al término del semestre
 - Sesiones de evaluación grupal para valorar cualitativamente el proceso del seminario durante el semestre
 - Comunicación entre maestro y alumno para desarrollar una replica del trabajo elaborado
 - No se maneja ninguna forma de evaluación
 - Otras, especifique
-

34. JERARQUICE en orden de importancia ¿Qué formas y recursos de acreditación se emplean para la calificación en los seminarios?

- Trabajo ensayo al término del semestre
 - Trabajo monográfico al término del semestre
 - Elaboración de trabajos parciales durante el semestre
 - Participaciones en clase
 - Exámenes
 - Elaboración de controles de lectura
 - Elaboración de análisis crítico de controles de lectura
 - Exposición de equipo ante grupo
 - Trabajo en equipo
 - Exposición individual ante grupo
 - Otros, especifique
-

35. SELECCIONE Y JERARQUICE: Los criterios de evaluación-acreditación y calificación en esta Maestría son:

- Criterios que se fijan a priori en el programa escrito
- Criterios que se acuerdan entre el grupo y el maestro al inicio del semestre
- Criterios en donde cabe la posibilidad de negociación durante el semestre
- Criterios que se acuerdan al inicio del semestre y que se ajustan al término del semestre

36. De acuerdo a la formación que ha adquirido en la Maestría, si alguien le preguntara, sobre la conveniencia de ingresar a ésta, ¿Cuál sería su respuesta? y ¿Qué recomendaciones le haría?

37. Durante su estancia en la Maestría qué tipo de interacciones significativas puede reconocer en la vida cotidiana de este currículum. **SOLO SENALE LAS MAS IMPORTANTES Y JERARQUICELAS.**

- Relaciones de negociación entre autoridades (Director, Jefe de División, Secretario Técnico)
- Relaciones de negociación entre maestro y estudiantes
- Relaciones de negociación entre estudiantes y autoridades
- Relaciones entre los estudiantes, cordiales y de fácil comunicación
- Relaciones entre los estudiantes de incomunicación
- Relaciones entre los estudiantes de difícil comunicación pero negociables
- Relaciones entre estudiantes y autoridades de difícil comunicación pero negociables
- No existen mecanismos de negociación

38. ¿Qué mecanismos de comunicación académica ha empleado para relacionarse con las autoridades (Director, Jefe de División, Secretario Técnico)? **SELECCIONE Y JERARQUICE**

- Visitas con previa cita
- Visitas sin previa cita
- Cartas
- Circulares
- Organización de eventos académicos
- Otros, especifique

39. ¿Qué hábitos o costumbres y valores podría describir de sus compañeros estudiantes que sean potenciadores para su formación u otros que la obstaculicen?

EXPECTATIVAS ACADEMICAS

40. ¿Qué expectativas académicas tenía cuando ingreso a esta Maestría?

41. ¿Qué expectativas viables y posibles de formación se plantea al concluir sus estudios de Maestría?. **SELECCIONE Y JERARQUICE EN ORDEN DE IMPORTANCIA.**

- Estudiar un doctorado en su área de conocimiento
- Estudiar un doctorado en relación al ámbito educativo
- Estudiar diplomados relacionados a su área de conocimiento
- Estudiar Diplomados relacionados al ámbito educativo
- Asistir a eventos académicos: Foros, simposios, congresos, etcétera, relacionados con su área de conocimiento
- Asistir a eventos académicos: Foros, simposios, congresos, etcétera, relacionados con el ámbito educativo
- Dedicar tiempo completo a la docencia en el nivel superior
- Dedicar tiempo completo a la investigación
- Cambiar de área de trabajo
- Cambiar de dependencia
- Ascender de puesto
- Relacionar su trabajo de docencia con la investigación

42. ¿Considera que los conocimientos que está adquiriendo a través de los diferentes seminarios ofrecidos por la MES responden a sus expectativas académicas?. SELECCIONE UNA OPCION

- Si en la mayoría de ellas
- Sólo en algunas de ellas
- No, en ninguna de ellas

ANEXO II

II. PLAN DE ESTUDIOS Y PROGRAMAS

Los objetivos de la Maestría señalados en el Reglamento General de Estudios de Posgrado son:

- Preparar personal docente de alto nivel.
- Dar formación en los métodos de investigación.
- Desarrollar en el profesional una alta capacidad innovativa, técnica y metodológica.

El objetivo general principal del Plan de Estudios de la Maestría en Enseñanza Superior es:

- Contribuir a la formación docente del profesorado en las diferentes especialidades profesionales universitarias.

Los objetivos intermedios del plan de estudios de la Maestría en Enseñanza Superior son:

- Formar profesores aptos para el estudio de los problemas de educación superior dentro de cada una de las profesiones universitarias.
- Capacitar a los profesores universitarios para la colaboración en planes interdisciplinarios de investigación pedagógica.
- Promover en los profesores la permanente actualización de sus conocimientos pedagógicos y los propios de su disciplina y capacitarlos para que se conviertan en agentes de la transformación de la enseñanza superior mediante la formación de una actitud crítica.
- Preparar a los profesores para las actividades de divulgación de la didáctica especializada.

Los objetivos de las actividades académicas obligatorias (consideradas en conjunto) son:

- Capacitar a los profesores en la metodología didáctica actual así como en las técnicas pedagógicas que coadyuvan en el proceso enseñanza-aprendizaje.

- Proporcionar a los profesores los elementos indispensables para realizar investigaciones educativas que contribuyan a la transformación y mejoramiento de la enseñanza superior.
- Proporcionar a los profesores una formación pedagógica teórica que los ubique dentro del contexto educativo.

Los objetivos de las actividades académicas optativas (consideradas en conjunto) son:

- Reforzar los contenidos de las actividades académicas obligatorias.
- Proporcionar al profesor la posibilidad de elegir el área de estudio que satisfaga sus inclinaciones.

FUNDAMENTACION DE LA METODOLOGIA.

Considerando que los estudios de posgrado tienen como objetivo no sólo la adquisición de un acervo de conocimientos y aptitudes sino también el desarrollo de la creatividad y de la capacidad de innovación, pensamos que el Seminario es la técnica didáctica más adecuada para la Maestría en Enseñanza Superior ya que tiene dos objetivos:

- **Formativo:** crear en el alumno las capacidades y habilidades necesarias para saber investigar e,
- **Informativo:** pretende lograr el estudio y la sistematización de diferentes tópicos, temas o problemas.

Además, el Seminario supone varias ventajas:

- El alumno adquiere rigor científico al acostumbrarse a fundamentar sus ideas y sus opiniones con argumentos sólidos y a no opinar sobre algo que desconoce.
- Fomenta la responsabilidad en el estudio y el trabajo, al comprender que el éxito del aprendizaje está en sus propias manos.

- Aumenta su madurez y capacidad de juicio en tanto que se le pretende hacer consciente de que no se puede emitir un juicio, tan sólo por haber leído una obra, sino que se requiere la recabación, asimilación, interpretación y crítica de diferentes elementos bien fundamentados sobre diversos criterios y autores y, por último,
- Promueve el pensamiento crítico y reflexivo ya que constantemente el trabajo de seminario requiere la expresión de opiniones y puntos de vista alrededor de algún tópico, para ser oídos, discutidos y valorados por la crítica constructiva de los otros integrantes.
- Esta técnica, asegura un eficaz aprendizaje ya que son los alumnos quienes toman sobre sí la responsabilidad de aprender y de investigar, así como compartir ideas y experiencias a través del estudio personal y en equipo, ya que implica para todo el grupo el estudio de determinado o determinados temas a través de la investigación, por un lado, y por otro, el estudio y la investigación personal de cada participante.

Debido a que cada uno de los alumnos tiene una formación diferente, los estudios de la maestría los referirá a su área de estudio.

La duración del Plan de Estudios y Programas es la siguiente:

- El Plan de estudios tiene una duración de tres semestres.
- El tiempo estimado para la realización de las tesis es de doce meses.

ANEXO III



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
 ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
 ARAGÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
 DE MÉXICO

Dr. José Sarukhán
 Rector
Dr. Francisco Barrés de Castro
 Secretario General
Dr. Salvador Malo Álvarez
 Secretario Administrativo
Dr. Roberto Castañón Romo
 Secretario de Servicios Académicos
Lic. Rafael Córdoba Campos
 Secretario de Asuntos Estudiantiles
Lic. Fernando Serrano Migallón
 Abogado General

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
 ARAGÓN

M. en I. Claudio C. Merrifield C.
 Director
Lic. Guillermina Sánchez Hinojosa
 Secretaria General
C.P. Armando Ramírez Manjarrez
 Secretario Administrativo
Ing. Jorge F. Paniagua Ballinas
 Jefe de la División de Humanidades y Ciencias Básicas
Mtro. Fernando Pineda Navarro
 Jefe de la División de Ciencias Sociales
Lic. Victoria Alicia Avila Ceniceros
 Jefe de la División de Estudios de Posgrado e Investigación
Lic. Alberto Ibarra Rosas
 Jefe de la Unidad Académica
Arq. Lilia Turcott González
 Jefa de la Unidad de Planeación
Lic. Emilio Aguilar Rodríguez
 Jefe de la Unidad de Extensión Universitaria
Lic. Susana Aroche Sanjaual
 Jefe de Sección Académica de la Maestría en Enseñanza Superior

MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR



**DIVISION DE ESTUDIOS DE
 POSGRADO E INVESTIGACION**

ANEXO III 171

Propósito y objetivos

Promover y contribuir a la formación pedagógica del profesor de las diferentes disciplinas universitarias con la finalidad de ejercitar y desarrollar la capacidad transformadora de éste, así como canalizar las diferentes inquietudes hacia el amplio y problemático campo de la investigación educativa, la revisión curricular, la actualización de la práctica docente principalmente, y así contribuir a la transformación y mejoramiento de los problemas educativos de nivel superior.

Perfil del egresado

Dado que el proyecto de formación de la Maestría en Enseñanza Superior tiene como finalidad fomentar la investigación educativa a nivel superior y siendo considerada como el eje conductor de la Maestría, específicamente aquella que apoye a la práctica docente, se hace necesario hablar de la formación pedagógica en tres niveles: nivel teórico, nivel metodológico y nivel técnico.

El primer nivel posibilita sentar las bases teórico-metodológicas que guíen la búsqueda de nuevos derroteros de investigación, la construcción de corpus teóricos que generen lecturas y den cuenta de las problemáticas en las que se encuentran la investigación, la docencia y la enseñanza a nivel superior.

En el segundo nivel, como punto de partida, se recuperan las bases teórico-metodológicas con el objeto de construir y diseñar metodologías específicas que demanden la práctica docente.

En el nivel de lo técnico se pretende que la articulación de los tres niveles promueva la operacionalización de lo teórico y metodológico, problematizando sobre las diferentes lecturas del fenómeno educativo para dar respuesta a las interrogantes y demandas de la práctica de los docentes.

Se espera que el egresado esté en posibilidad de generar amplias reflexiones y lecturas sobre la problemática en la que se encuentra la enseñanza, la docencia y la investigación educativa a nivel superior.

Plan de estudios

	H/Sem.	S/Cred.
Curso de prerrequisitos (un semestre)		
Psicología de la Educación	2	-
Filosofía de la Educación	2	-
Sociología de la Educación	2	-
Teoría Pedagógica	2	-
Iniciación a la Investigación Pedagógica	2	-
Didáctica General y Organización	2	-
 Primer semestre		
Seminario de Teoría Pedagógica	3	6
Seminario de Sistematización de la Enseñanza	3	6
Seminario de Sociología de la Educación	3	6

	H/Sem.	S/Cred.
Segundo semestre		
Seminario de Diseño de Planes y Programas de Estudio	3	6
Seminario de Investigación Pedagógica I	3	6
Seminario de Filosofía de la Educación	3	6

Tercer semestre		
Seminario de Didáctica de la Enseñanza Superior (Invest. y tesis)	3	6
Seminario de Investigación Pedagógica II (Invest. y tesis)	3	6

Optativas		
Seminario de Tecnología de la Enseñanza	3	6
Seminario de Problemas Universitarios	3	6
Seminario de Evaluación de Programas Educativos	3	6
Seminario de Psicopedagogía	3	6
Seminario de Historia de la Educación	3	6

De las materias (optativas) el docente tiene la opción de seleccionar dos según su criterio e

interés formativo y cursarlas en el semestre que así lo desee, siempre y cuando cubra los créditos señalados en el plan de estudios.

Créditos a cubrir en la M.E.S.

Obligatorios	48
Optativos	12
Tesis	<u>15</u>
	75

Requisitos de ingreso

- Título de licenciatura
 - Certificado de calificaciones
 - Acta de nacimiento
 - Curriculum vitae actualizado
 - Constancia de ejercicio docente a nivel superior
 - Carta de exposición de motivos
 - 3 fotografías tamaño infantil
 - Cédula Profesional
La entrega de documentos será por duplicado
- Las condiciones de ingreso variarán de acuerdo a la licenciatura de origen.
 - Quienes tengan licenciatura o especialidad en el ámbito educativo podrán optar por presentar exámenes globales de:
 - Psicología de la Educación

- Filosofía de la Educación
- Sociología de la Educación
- Teoría Pedagógica
- Iniciación a la Investigación Pedagógica
- Didáctica General y Organización

División de Posgrado y la Comisión de Asuntos Docentes Escolares de la UNAM (Art. 34).

Siendo éstas equivalentes al semestre de prerequisites.

La no acreditación de algunos de los seminarios no será impedimento para inscribirse al siguiente semestre.

Cuestiones generales

- En la M.E.S. se plantean los seminarios como medio didáctico más adecuado para el proceso formativo e informativo de los docentes que la cursen.
- El número de seminarios a cursar por semestre será de uno mínimo y cuatro máximo, previa autorización de la jefatura de la División de Estudios de Posgrado e Investigación.
- Para obtener el grado académico, el alumno debe presentar constancia de comprensión de lectura de dos idiomas extranjeros, expedida por el CELE/UNAM.
- El número máximo de inscripciones a cada seminario será de dos: en el caso en que se solicite un tercero pasará el caso a ser estudiado y en su caso aprobado por el jefe de la

- En el caso de que sean dos o más los seminarios no acreditados, quedará a juicio del jefe de la División y el consejero interno, la inscripción al siguiente semestre.

- Se estima que a partir del segundo semestre el alumno podrá comenzar a elaborar su proyecto y trabajo de tesis con la tutoría y la orientación académica requerida.

- El plazo para la presentación del examen de maestría será de tres veces la duración del plan de estudios correspondiente, contando a partir de la acreditación de la última asignatura (Art. 34).

Para mayores informes dirigirse a la Jefatura de Sección de la Maestría en Enseñanza Superior Edificio A-12, planta baja, Teléfonos: 623-0949 y 623-1016