



*Las Prácticas y Procesos de Formación  
de los Estudiantes de la Maestría en  
Enseñanza Superior. (FFyL-UNAM).*

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
LICENCIADA EN PEDAGOGIA

PRESENTA

OLIVIA MIRELES YARGAS

ASESOR: DOCTOR RICARDO SANCHEZ PUENTES.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.  
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ARAGON.

AGOSTO DE 1995.

FALLA DE ORIGEN



## **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 está 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.

## AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a todas aquellas personas que intervinieron en la realización del presente trabajo. En especial al Doctor Ricardo Sánchez Puentes, que con su paciencia siempre alentó mis deseos de seguir en esta ardua tarea. Así también agradezco su disposición para sacarme de las múltiples confusiones en las que con frecuencia caía y todo su tiempo dedicado a dirigirme por el camino en el que empiezo a transitar. En segundo lugar, debo de agradecer al Maestro Juan Manuel Piña Osorio, primeramente por ser una figura importante en mi período escolar, y sobre todo, por el apoyo académico que me ha brindado a lo largo de esta aventura. Agradezco también al Licenciado Martiniano Arredondo Gálvan, investigador que con gran sencillez y amabilidad me señaló algunos errores y me proporcionó ideas fundamentales.

A mis padres por la confianza y el apoyo en toda mi trayectoria escolar. A Verónica Vargas, que siempre estuvo insistiendo en que concluyera este trabajo, y a quienes estuvieron pendientes de este momento, mi profundo agradecimiento.

Por último agradezco a la ENEP-A, a la DGAPA y al CESU su apoyo brindado para la realización de lo que un día fue sólo un sueño.

# **INDICE**

<b>Introducción</b> .....	<b>1</b>
---------------------------	----------

## **Capítulo I. Sobre el concepto formación.**

1.1.- La problemática.....	8
1.2.- La formación entendida como capacitación.....	14
1.3.- La formación en un sentido institucional-escolar.....	19
1.4.- Tres enfoques bajo un mismo sentido.....	23
1.5.- Hacia una reconstrucción.....	40

## **Capítulo II. El posgrado en la UNAM y el Surgimiento de la Maestría Enseñanza Superior.**

2.1.- Desarrollo del posgrado y la noción de formación.....	52
2.2.- Primera etapa. Inicio-institucionalización del posgrado.....	58
2.2.- Segunda etapa. Estructuración formal y crecimiento.....	64
2.3.- Tercera etapa. Expansión. Creación de la M.E.S.....	73

## **Capítulo III. La M.E.S. como un espacio de formación**

3.1.- Estructura institucional.....	82
3.2.- Particularidades de la M.E.S.....	93
3.3.- Prácticas y procesos de Formación .....	97

<b>Consideraciones finales</b> .....	<b>120</b>
--------------------------------------	------------

<b>Bibliografía</b> .....	<b>126</b>
---------------------------	------------

## **Anexos**

## **INTRODUCCIÓN**

El camino que he seguido para llegar a este momento, no ha sido fácil, ni se ha dado de una manera lineal; este proceso tiene como fondo un camino accidentado. Si tratara introducir a este trabajo, empezaría por decir que tiene su origen en cuestionamientos muy simples, que surgieron a partir de la conclusión de mis estudios de licenciatura. El terminar una carrera, el enfrentarse a dejar de ser lo que casi toda una vida se ha sido; "estudiante", despertó en mí al igual que en otros compañeros, ciertas dudas sobre la "formación" adquirida en cuatro años de asistencia a las aulas de la ENEP-Aragón.

Esta inquietud prevaleció en mis pensamientos y al tomar la decisión de iniciar el proyecto de tesis, ésta se hizo aún más patente. Me asigne como tarea iniciar un proyecto de investigación, lo cual me parecía en extremo complicado, dado que consideraba que no tenía la "formación" suficiente para lograrlo y elegir un tema no resultaba nada fácil. Esta preocupación por "mi formación" dio pie a que ésta se perfilara como un posible tema de investigación.

Al principio ni por dónde empezar. El único acercamiento que tenía al respecto era una lectura somera de Kant, Comenio y Hegel. Pero como sucede con frecuencia, aún no tenía una idea estructurada de lo que se designaba con el término formación y mucho menos contemplaba la riqueza del concepto.

Después de una lectura de varios textos de Bourdieu, me pareció que lo que me interesaba podría tratarse bajo la categoría de capital cultural, pero existía una confusión ya que no tenía clara esa categoría y mucho menos el concepto de formación. Más aún estos conceptos me interesaban pero no en el "aire" sino referidos a mí, ¿qué formación tengo?, aunque principalmente mi interés en general se orientaba hacia los estudiantes de pedagogía. Así, desde un principio me interesó una investigación que tuviera un referente empírico, y qué mejor que en un espacio ya conocido para mí; la licenciatura en Pedagogía de la ENEP-Aragón. Hasta aquí de mi primer acercamiento con la formación.

Posteriormente y ante la inquietud de seguir "formándome" me incorpore a un Seminario de Investigación y Tesis en la maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, ahí encontré un espacio propicio para seguir formulando mis ideas al respecto de mi proyecto de investigación. Fue aquí en donde encontré otro espacio dinámico por demás interesante, y fue también aquí en donde recibí la invitación para participar en un proyecto de investigación. Este último hecho, tuvo particular importancia, ya que a partir de mi incorporación al mismo, se fue definiendo progresivamente mi proyecto de tesis. El participar cerca de investigadores en activo y con una gran experiencia en el campo, fue uno de los factores que me ayudó a delimitar la problemática y el objeto de estudio. El proyecto de investigación titulado; **"El posgrado en**

**Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM. Estudio Exploratorio.**<sup>1</sup> fue un factor definitivo, para la elección de mi campo de estudio. Si bien, era conveniente que mi proyecto guardara cierta correspondencia con el proyecto antes mencionado, la estructura y el enfoque tenían que ser construidos desde mis intereses.

De esta manera quedó determinado mi campo de estudio: la Maestría en Enseñanza Superior. Los señalamientos de mi tutor, en ese momento, fueron insistentes: "si quieres ser creativo, date límites", de modo que tuve que resistir a la tendencia hacia estudios generales y ambiciosos y tuve que ir haciendo recortes metodológicos que me condujeron finalmente a centrarme en el estudio de los actores de la M.E.S; más aún; de entre éstos sólo a los estudiantes.

La formación no desapareció de escena. Al empezar a trabajar el concepto, me percaté de que éste se situaba principalmente en dos extremos, por un lado se le adjudicaba un sentido reduccionista que lo limita al ámbito de la capacitación y la escolarización, y por el otro desde posturas filosóficas tiene un sentido amplio y muy complejo. Ante esto el concepto no quedaba claro pero a medida que el proyecto fue tomando cuerpo, me convencí de que el concepto formación en una concepción amplia debe considerarse parte fundamental de la

---

<sup>1</sup> Este proyecto se llevó a cabo en las instalaciones del Centro de Estudios Sobre la Universidad y estuvo financiado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, de la UNAM

Pedagogía, y que éste es un concepto clave para la comprensión del fenómeno educativo, que debía meditar-se.

De modo que me fui dando cuenta que una manera operativa de recuperar la idea de formación era partir de los actores, pero describiendo y analizando las prácticas y procesos de formación de los estudiantes de la M.E.S.

Ante estas circunstancias el proyecto quedó definido, y el resultado es el que se presenta a continuación.

El presente trabajo se sitúa en dos dimensiones estrechamente vinculadas, una dimensión teórica en donde se aborda el concepto de formación y una dimensión empírica, en un campo delimitado a saber; la Maestría en Enseñanza Superior de la Facultad de Filosofía y letras de la UNAM. Es preciso que se tenga en cuenta la articulación de estas dimensiones; la teoría es la luz que guía nuestra investigación y es la que dota de sentido a la información obtenida en el campo.

Una investigación empírica es distinta de una empiricista. Su diferencia consiste en que la primera partiendo de datos observables, construye el objeto científico desde una teoría, mientras que la segunda apoya la objetividad de sus afirmaciones en los hechos sensibles.

En esta investigación interesa hacer explícitos los conceptos que nos iluminan en la investigación. No se trata de aplicar mecánicamente los conceptos hacia una situación empírica específica, sino usar el concepto con las mediaciones pertinentes. De esta forma, encontramos que el concepto formación es clave para entender la situación que impera en las prácticas y los procesos escolares de los estudiantes de la Maestría en Enseñanza Superior de la Facultad de Filosofía y Letras.

El concepto de formación se aborda teóricamente, pero en la realidad empírica no se observa la formación en sí, tal como aparece en abstracto, sino se observan las manifestaciones existentes, es decir, no se ve la formación sino sus diversas manifestaciones. Estas no son aisladas ni carecen de contexto. "Son síntesis de múltiples determinaciones". Los actores de la MES no sólo existen en ella. Se debe entender que éstos son individuos con una biografía y con una carga de significatividades,"<sup>2</sup> que no abandonan sino que conjugan con situaciones nuevas, en este caso el ingreso a una maestría. Por ello es importante considerar que las manifestaciones de formación de los alumnos de la MES, no surgen en ella, ni son producto sólo de este espacio, sino que responden también a situaciones pasadas. Así, de acuerdo con Gadamer<sup>3</sup> la formación es historia, y en este sentido es historia personal.

---

<sup>2</sup> Para un consulta amplia sobre estos términos véase: Schutz Alfred, El problema de la realidad social, Amorrortu editores. Buenos Aires, 1974

<sup>3</sup> Gadamer, H.G. Verdad y Método. Sigume, España, 1988, pág.44-45.

La estructura del trabajo es la siguiente:

En el primer capítulo hacemos un acercamiento al concepto de formación, tratando de visualizar la situación actual del concepto. Así planteamos que la situación que predomina actualmente es una visión reduccionista, en donde la formación se ve limitada al ámbito de la capacitación y la trayectoria escolar. También mencionamos que existe una postura basada principalmente en corrientes filosóficas en donde la formación es vista como proceso del ser. Ante esta situación hacemos una breve exposición de estas posturas, para concluir con un intento de reconstrucción en donde consideramos que la formación es un proceso en el que el individuo ante sus circunstancias asume un compromiso consigo mismo. Es un proceso amplio en el que el sujeto se marca exigencias ante su quehacer. Ante este compromiso la escolaridad y las llamadas capacidades operativas y aplicativas toman otro sentido. La escolaridad se convierte en un cultivo del saber, con un interés "altruista" y el uso de técnicas en un instrumento que contribuye a un proceso más amplio.

Como es sabido todo proceso o fenómeno social se encuentra en un contexto. Por ello el segundo capítulo de este trabajo se centra en el desarrollo histórico de los estudios de posgrado en México. Este desarrollo lo dividimos en tres etapas, estas son características ya que se dieron cambios significativos. La

primera etapa se sitúa a partir de 1924 cuando se otorga el primer grado de doctor, hasta 1950 cuando los estudios de posgrado se institucionalizan. La segunda etapa se sitúa hasta los años sesenta cuando se da un crecimiento importante en la creación de diferentes programas de posgrado. La tercera etapa, en los años setenta, se caracteriza por su acelerada expansión. Es aquí en donde se sitúa la creación de la Maestría en Enseñanza Superior, la cual respondió a factores políticos, económicos, sociales y académicos.

El tercer y último capítulo es el análisis específico de las prácticas y procesos de formación de los estudiantes de la MES. En este abordamos la información obtenida empíricamente. Esta información es tratada de manera descriptiva para luego hacer algunas reflexiones con base en lo señalado en el capítulo uno. De esta forma tratamos de articular la realidad empírica con la que nos enfrentamos pero siempre bajo la luz de un construto teórico que nos permite ir más allá de una cuatificación.

Un conjunto de consideraciones finales, más que cerrar, dejan el espacio abierto a la reflexión. Estas tienen como eje articulador el concepto y la práctica de la formación en el campo educativo. La Pedagogía, mientras tenga como objeto de estudio el fenómeno educativo, tiene que descubrir la profunda estructura del concepto de formación.

## **CAPITULO I**

**Sobre el concepto formación.**

## 1.1.- LA PROBLEMÁTICA

La formación es un concepto central en este trabajo. La razón fundamental es que el objeto de estudio de esta investigación son las prácticas y procesos de formación de los Estudiantes de la Maestría en Enseñanza Superior. ¿Qué se entiende por formación? la pregunta es decisiva, pues sólo después de responder a la misma se podrán identificar e interpretar las prácticas y procesos de formación.

El concepto formación lleva a una serie de dudas, cuestionamientos y reconstrucciones. Su delimitación es más un punto de partida que un punto de llegada; más que una respuesta concreta es una pregunta formulada como problema. La formación no es una palabra unívoca sino polisémica; versa en diferentes sentidos y abarca cuestionamientos amplios y variados. En este apartado no se pretende contemplar todas las implicaciones, sino sólo indicar que la formación es un campo abierto a la reflexión y al análisis.

El concepto formación es denso y complejo. Designa varios referentes, que se irán describiendo gradual y progresivamente a lo largo de este capítulo. Las diferentes acepciones del concepto formación son, en algunos casos afines, pero en otros encontradas e incluso opuestas. Por ejemplo, hay posturas que manejan

a la formación y a la capacitación indistintamente;<sup>1</sup> por el contrario, hay otras que hacen referencia a la formación como un proceso del ser.<sup>2</sup>

Ante tal amplitud de significados que le son atribuidos a la formación, en ocasiones se convierte en un "comodín" que se utiliza para llenar huecos en donde no cabe otra palabra, o para nombrar todo aquello que tenga que ver con el producto del sistema escolar. Como consecuencia obvia, se propicia su uso indiscriminado. Por ello es decisivo una elucidación del concepto formación, sobre su comprensión y sus referentes objetivos.

Desde una óptica pedagógica, parece necesario detenerse a esclarecer el vínculo entre educación y formación. Al respecto salta a la vista una problemática que requiere un análisis detallado. En primer lugar porque encontramos que el término educación al igual que el de formación es utilizado en diferentes sentidos, es una palabra polisémica y no admite una sola definición. En segundo lugar porque existen diferentes posturas teóricas al respecto, desde aquellas con una connotación de continuidad, como la que establece Durkheim, hasta aquellas con un sentido de "liberación" como la que plantea Freire. Asumir una postura al respecto requiere un trabajo arduo y consistente. Sin embargo este

---

<sup>1</sup>Esto sucede frecuentemente a nivel institucional en los planes y programas de estudio, sobre todo en niveles escolares medio superior y superior.

<sup>2</sup>Esta postura es más bien de carácter filosófico, entre los autores que la han trabajado, se encuentran: Herder, Hegel y Gadammer.

trabajo no pretende ahondar en dicha cuestión, sino, sólo mencionar que la educación es un fenómeno o hecho social de más amplitud que la formación. Esta última desde nuestro punto de vista es considerada como parte del amplio y complejo fenómeno educativo.

Teniendo en cuenta lo anterior, ahora es importante centrarnos en el concepto formación y mencionar los significados más frecuentes que se hacen del término, para después dirigir la mirada a los diferentes puntos de vista de autores clásicos y contemporáneos que han trabajado este concepto y que sin lugar a duda, lo enriquecen.

a) La palabra formación usualmente es entendida "como sinónimo de habilitación para la resolución técnica de problemas"<sup>3</sup>. En este sentido, el término se utiliza bajo los requerimientos y objetivos del ámbito de la capacitación. Así, la formación se reduce a una aplicación técnica e inmediata que no deja lugar a un proceso de conocimiento más amplio. La capacitación como producto del acelerado proceso de industrialización, tiene principalmente su campo de aplicación en el ámbito laboral. Sin embargo, este movimiento se extendió al campo de la educación escolarizada, que muy pronto dejó ver en su organización

---

<sup>3</sup>Meneses, Gerardo, "Repensando la Orientación Educativa (desde la formación bildung)". mimeo. En este trabajo el autor hace una crítica a las visiones reduccionistas de la formación.

y estructura; los objetivos conductuales, las relaciones jerárquicas, los aprendizajes memorísticos, y los contenidos específicos y aplicativos.

b) La mayoría de las instituciones escolares hacen uso del término formación. En este espacio el término usualmente es utilizado para designar los objetivos a los que el alumno ha de llegar en su paso por la institución, por ejemplo "La maestría en Ciencia Política busca la formación especializada en ...." "El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica contribuye a la formación de profesionales técnicos aptos para ....". Lo anterior ha favorecido a que se entienda por formación las prácticas generadas dentro del sistema escolar (P-E-A) y como el resultado de éstas. Así, se supone y se entiende que el individuo que tiene cierto nivel de escolaridad, es un individuo formado. De esta manera la formación queda circunscrita a los niveles de escolarización.

c) Ante el predominio de las posturas anteriores, actualmente en el ámbito pedagógico se trata de resignificar el término formación desde un sentido más amplio. Esta propuesta, por el sentido que encierra, se fundamenta en autores clásicos como Herder, Hegel, y autores contemporáneos como Gadamer y Honoré. Desde esta postura la formación hace referencia al proceso del ser, al devenir del hombre. Entendida como un proceso con múltiples vertientes, la formación es concebida como un tránsito que conduce al hombre a "estados superiores". Así por ejemplo para Hegel la formación es "un deber consigo mismo

en el que el hombre llega a ser lo que por naturaleza no es", y para Honoré la formación es "la función humana de la evolución".<sup>4</sup>

Atendiendo a las posiciones ya mencionadas, cabe preguntarse ¿Cuál es la extensión del concepto formación?, ¿la formación se restringe sólo al ámbito de las capacidades operativas e instrumentales? ¿es únicamente producto del sistema escolar? o ¿se extiende más allá en el proceso de devenir del hombre? Si se acepta alguna de estas acepciones, por ejemplo que la formación es únicamente capacitación, surgen otras interrogantes: ¿para qué llamar formación al nivel escolar más alto? ¿por qué hablar de la formación como el proceso del devenir del hombre?

Estos cuestionamientos no se resuelven en lo inmediato, ni admiten respuestas cerradas; más bien abren un campo propicio para reflexionar sobre su riqueza.

Resumiendo brevemente: el término formación es denso, complejo y no se agota en una sola dirección. Sin embargo, es un término que principalmente se sitúa en dos extremos: por un lado se ha fragmentado, originando un reduccionismo que lo hace simple y no deja espacio para cuestionar su sentido,

---

<sup>4</sup> Estas posturas se explican en el apartado 1.4 de este trabajo.

por el otro, adquiere grandes dimensiones que impiden dar un alcance, un límite, a lo que se designa con la palabra formación.

Ante esta situación, es difícil dar una respuesta concreta a la pregunta sobre la formación. El propósito de este capítulo se remite a ello, partiendo de la siguiente pregunta: ¿ Será posible pensar en la formación como un concepto que designe la articulación entre lo aplicativo, lo escolar, y algunos aspectos que contribuyen al devenir del hombre ?. Queda pues en los apartados siguientes explicitar las acepciones del concepto de formación a las que se hizo alusión anteriormente, para después intentar una reconstrucción que nos permita entender la formación como un proceso que aglutina desde capacidades operativas, hasta movimientos de reflexión y ruptura.

## **1.2.- LA FORMACION ENTENDIDA COMO CAPACITACIÓN**

Ante las innovaciones y avances tecnológicos, la capacitación laboral ha tomado gran importancia en los sectores productivos. Este hecho se ha extendido y ha cobrado grandes dimensiones. Así, la capacitación no es exclusiva de las políticas empresariales, sino que también ha permeado al sistema escolar. Ahora el objetivo prioritario es "formar" o "capacitar" recursos humanos aptos para enfrentar el desarrollo tecnológico del sector productivo de bienes y servicios.

Desde esta postura no se distingue la capacitación de la formación. Por ello es preciso introducir una serie de matices y distinciones pertinentes que marquen la diferencia entre una y otra práctica.

En primer lugar, no se pretende negar la importancia que tiene la capacitación en ciertos ámbitos laborales, pero habría que distinguirla y diferenciarla de la formación. Para hablar de capacitación es necesario considerar sus orígenes desde el plano económico social, como producto del acelerado proceso de industrialización. La capacitación surge en un ambiente de movimiento y cambio acelerado. Su contexto es la necesidad de producir más en

el menor tiempo, situación posible si se modifican las formas de producir artesanales, o denominadas por Lukcas, orgánico irracionales <sup>5</sup>. Si el artesano realiza su producto de principio a fin, la forma moderna fracciona las actividades y especializa al trabajador, porque ahora lo que importa es producir más en el mismo tiempo. Se requiere ahora conocer sólo una parte del proceso de producción. El proceso de trabajo fabril se encuentra fragmentado mediante la ayuda que brinda un experto. La calificación de la actividad productiva se especializa en una actividad específica del proceso de trabajo, a diferencia de otros períodos donde la persona aprendía de la mano de un maestro artesano.

Un sistema que revoluciona el campo de la industria y que indudablemente tiene repercusiones en el sistema educativo es el generado por Taylor. Este acontecimiento tuvo como objetivo lograr mayor producción de la fuerza de trabajo con el mismo equipo técnico, objetivo posible a partir del control y sistematización de los tiempos y movimientos de los trabajadores durante el proceso de producción.

Así, en el proceso de producción moderno, los saberes empíricos acumulados por la transmisión generacional y por la experiencia personal de cada trabajador, fueron expropiados y desplazados por saberes "debidamente

---

<sup>5</sup>Vease George Lukcas. Historia y Conciencia de Clase, México, Grijalbo, 1969, especialmente el capítulo "La cosificación del Proletariado"

organizados y muy específicos", a través de diferentes medios. Uno de ellos fue la imposición de una tarea y de un mecanismo de trabajo dirigido por un supervisor durante la jornada de trabajo. El otro, más sutil y eficaz, fue la capacitación de la fuerza de trabajo, capacitación que tuvo que cumplir con las características que marcó el nuevo sistema industrial. Esto indica que la capacitación no fue, en primera instancia, pensada y propuesta por los trabajadores sino por los "expertos", con la finalidad de fomentar las capacidades operativas indispensables para el novedoso proceso de trabajo. La capacitación busca la capacidad del trabajador en un tiempo relativamente corto:

"La capacitación es un proceso educativo a corto plazo en el que se utiliza un procedimiento sistemático y organizado por medio del cual el personal no ejecutivo obtiene capacidades y conocimientos técnicos para un propósito particular. La capacitación se refiere a la instrucción de operaciones técnicas y mecánicas."<sup>6</sup>

Este modelo, que en su origen atendió las necesidades de la industria, tuvo ciertas implicaciones en el medio escolar. La propuesta educativa que es elaborada desde este contexto, remite en primera instancia a una rígida sistematización de la enseñanza, en donde se marcan tiempos, métodos y resultados precisos. En segundo término remite a un proceso de enseñanza-aprendizaje; lineal, jerárquico y memorístico.

---

<sup>6</sup> Rojas Nava Raúl, Apuntes de la ENEP-ARAGON. No 13. Fundamentos Teóricos de Organización Educativa I, pág 206.

No es casual que los objetivos conductuales cobren mayor importancia, que las prácticas cada vez sean más delimitadas, específicas y observables, cayendo la mayoría de las veces en meras capacidades operativas. Cada vez más se pugna por saberes concretos, específicos y aplicables, incluso se demandan recetas de cómo "llevar a la práctica los conocimientos". De esta forma, los objetivos escolares planteados a nivel institucional, se remiten a capacitar.

En resumen la capacitación es la habilitación en saberes concretos, específicos y delimitados. Es un conocimiento organizado en tiempos cortos, es una práctica técnica y con un propósito específico. En este sentido la capacitación es "una actividad de discriminación y de aplicación..... Es esencialmente la actividad técnica de producción. Producción que es reproducción."<sup>7</sup> De este modo la capacitación se constituye como una actividad que Honoré llama reflectante en contraposición a la actividad reflexiva.<sup>8</sup>

Reducir la formación al ámbito de la capacitación, sería reducir sus alcances y abandonar la idea de formación, como un proceso enriquecedor que lleva al individuo a trascender la inmediatez.

---

<sup>7</sup> Honoré, Bernad, Para una teoría de la formación, Narcea, Madrid, 1980, pág 132.

<sup>8</sup> El autor plantea que "En la actividad reflectante, la información aferente y el producto eferente son conocidos y no indican otra cosa que lo que ya ha sido pensado." En oposición a esto en la reflexión se transforma porque se añade "una nueva capa de representación y de significación a lo pensado". Ibid.

Ahora bien, queda abierta la siguiente pregunta para tratar de responderla posteriormente ¿ es posible considerar el ámbito de las capacidades operativas como una herramienta que de alguna manera pueda contribuir en el proceso de formación?

### **1.3.- LA FORMACIÓN EN UN SENTIDO INSTITUCIONAL- ESCOLAR.**

Una de las connotaciones más usuales del término formación es aquella que remite a la trayectoria escolar de los individuos. Se considera que, el paso por los diferentes niveles escolares y su culminación satisfactoria, vienen ser los elementos constitutivos del proceso de formación. No es casual que este término aparezca en los planes y programas de estudio indicando los objetivos a los que el alumno ha de llegar en su paso por la institución. Desde esta perspectiva, la formación se sitúa en un espacio institucional-escolar en donde ésta adquiere un carácter específico, generalmente del orden de lo profesional. De esta manera la formación se manifiesta y se objetiva en la acumulación de certificados, reconocimientos, títulos y grados académicos, que indican por un lado, el nivel escolar en que se encuentra el individuo, y, por el otro, son los distintos escalones por donde se asciende hacia la cúspide de la trayectoria escolar. Así la formación adquiere un sentido institucional, en donde la formación se planea, se organiza y se califica. La escuela aparece como el lugar privilegiado para la formación.

Si desde esta óptica la formación se circunscribe a un espacio escolar y por ende a las prácticas que ahí se generan, parece necesario detenerse un

momento a hacer algunas consideraciones sobre las prácticas que se producen en este tránsito escolar, para después reflexionar sobre la formación que se suscita a partir de éstas.

Como es sabido el proceso enseñanza aprendizaje constituye una parte fundamental de todo sistema escolar. Por ello es necesario tratar de visualizar algunas características generales de dicho proceso. No se pretende un análisis de los modelos didácticos del P-E-A (tradicional, tecnocrático, crítico)<sup>9</sup> pero es preciso tener en cuenta lo siguiente:

Generalmente el proceso enseñanza aprendizaje es, como llamaría Freire, de tipo bancario. Sus características:

- el profesor posee un saber que deposita en los alumnos, mismos que lo asumen de una manera memorística y acumulativa.

- ligado a lo anterior existe una dependencia profesor-alumno, en donde este último supedita su actividad académica a lo establecido por el profesor, con base en una estructura jerárquica y muchas de las veces autoritaria.

---

<sup>9</sup>Panza Margarita, et al. Fundamentación de la didáctica, Tomo 1, Gernika, México 1986.

- las sesiones de clase son expositivas y directivas por parte del docente.

El alumno escucha y se limita a responder cuando es necesario. Esta situación bajo el amparo de la llamada didáctica alternativa, se modifica; el alumno mediante exposiciones, es el que toma la palabra y el docente sólo hace algunas intervenciones. Esto de cualquier manera no propicia condiciones de diálogo.

- este tipo de relaciones fomentan, que los contenidos consumidos en el espacio escolar, sean manejados de una forma repetitiva. Los niveles de lectura usualmente se quedan en la simple recepción de información y de ninguna manera se introduce a la lectura de análisis y reflexión en donde los estudiantes puedan poner en juego sus facultades intelectuales, como la relación, síntesis, comprensión e inferencia.

Esta problemática se ha hecho común en casi todo espacio escolar. Bourdieu la expresa de la siguiente manera:

"Productos del sistema, estudiante y profesor son expresión de su lógica: el estudiante no contribuye en absoluto a la orientación de la ; <producción> o transmisión del saber; el profesor no consulta (o raras veces lo hace) al estudiante sobre sus necesidades y, cuando trata de hacerlo, se estrella , por lo general, contra la pasividad o la extrañeza del estudiante, que animado por una propensión indiferenciada a absorber saberes, espera, precisamente, del profesor que le indique lo más importante y que decida él mismo la manera de satisfacer las necesidades que ha suscitado"..... "profesores y estudiantes coinciden en sus denuncias contra la pasividad de los estudiantes sin dejar por ello de aprovecharse de las ventajas que les procura."<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup>Bourdieu P. Los estudiantes y la cultura. Labor, Barcelona, 1967. pág 87.

De acuerdo con lo planteado anteriormente la formación no puede quedar reducida a la trayectoria escolar, aún cuando se tenga que reconocer que ésta es un espacio de formación. Ahora bien a partir de las prácticas generadas en las instituciones escolares es difícil poder considerar de que sólo en éstas se genere un campo propicio para la formación de los sujetos, porque en donde no hay análisis, en donde no hay reflexión, no hay terreno para la formación.

Después de estas breves consideraciones con respecto a las problemáticas que se presentan en el espacio escolar se abren dos interrogantes: ¿ es posible dejar restringida la formación al ámbito escolar ? ¿ las prácticas generadas en el ámbito escolar permiten enriquecer el proceso de formación de los individuos?

#### 1.4.- TRES ENFOQUES BAJO UN MISMO SENTIDO.

Desde el marco planteado en los apartados anteriores, se puede decir que la formación, por un lado no es un término simple ni totalmente definido, y por el otro es un término que no puede reducirse a la capacitación, ni a los niveles de escolarización; sin embargo, hasta aquí no ha quedado claro qué es la formación o qué se debe entender por esta . Por ello es necesario contemplarlo a la luz de diversos autores que la han estudiado y que, a pesar de algunas diferencias, coinciden en afirmar que la formación se constituye en el proceso del ser en el hombre. En este trabajo nos centraremos en tres autores por considerarlos importantes en el estudio de la formación. El primer autor que se retoma es G.W.F. Hegel, filósofo clásico, que aborda el concepto de formación. La obra que se retoma principalmente es Escritos Pedagógicos,(obra compilada por Arcenio Ginzo)<sup>11</sup> donde se presenta el curso para la clase inferior sobre la doctrina del Derecho, de los Deberes y de la Religión, texto en el que el autor trata de una manera explícita el problema de la formación. El segundo autor que se contempla es H.G. Gadamer, autor clásico contemporáneo que retoma a Hegel y que en su obra Verdad y Método,<sup>12</sup> conceptualiza a la formación como concepto clave para la constitución de las ciencias del espíritu. Por último se aborda la postura de B. Honoré, autor contemporáneo que plantea a la formación

---

<sup>11</sup> Ginzo Arcenio, Escritos Pedagógicos Fondo de Cultura Económica, México. 1991.

<sup>12</sup> Gadamer H.G. Verdad y método. Sigume, España. 1988.

como un campo independiente que puede constituirse como una ciencia, pero partiendo de la tesis de que la formación concierne al porvenir del hombre, todo esto planteado en su obra; Para una teoría de la formación.<sup>13</sup>

A través de estas posturas trataremos de construir el concepto formación, concepto que en nuestro días se ha reducido a un quehacer instrumental, que remite a la capacitación o a la trayectoria escolar.

#### **1.4.1.- La Formación: un deber consigo mismo; Hegel - Gadamer**

La formación en un sentido filosófico es abordada a principios del siglo XIX por G.W.F. Hegel. Este autor plantea a la formación como un deber consigo mismo en el que el hombre abandona su naturaleza con la cual nace, para ir en busca de la universalidad. La mediación entre naturaleza y universalidad es entendida como formación (Bildung).

Para este autor el hombre es un ser que se relaciona consigo mismo, y a la vez posee una doble vertiente; por un lado es un ser natural y , como tal , es inestable, arbitrario y contingente. . Por otro lado pero también al mismo tiempo, es un ser racional y espiritual. El hombre como ser natural es singular y su deber para consigo consiste en la conservación física, en la satisfacción de sus

---

<sup>13</sup> Honoré Bernard, Para una teoría de la formación. Narcea, Madrid. 1980.

necesidades naturales y la autoconservación. La otra vertiente del hombre es su ser racional y espiritual, en este sentido "no es por naturaleza lo que debe ser", por ello su deber consigo mismo, consiste en elevar su dimensión de lo natural a lo universal, es decir, su deber consigo mismo es la formación.

El hombre como ser dual, debe poseer una formación tanto práctica como teórica. La primera referida a su ser natural y la segunda a su ser universal:

1) La formación práctica, menciona Hegel, está relacionada con la libertad del hombre respecto a los impulsos naturales. La libertad para este autor no es una capacidad del sujeto para elegir, ni es la toma de decisión ante dos alternativas, sino es el reconocimiento de la necesidad como tal. De este modo la necesidad puede ser moderada con vistas a la autoconservación. Los impulsos, y las necesidades naturales, son partes constitutivas del ser, por lo tanto, este no puede deshacerse de ellas, sino que por medio de la formación práctica estas se reconocen y se controlan voluntariamente, esto es la medida que implica un "distanciamiento respecto a la inmediatez del deseo".

2) La formación teórica en tanto se refiere a la dimensión universal del hombre se alcanza al trascender, al rebasar la intuición inmediata. A la formación teórica pertenece la multiplicidad y determinabilidad de conocimientos y el reconocimiento de diferentes puntos de vista. La formación también implica la formulación de juicios sobre la naturaleza y la finalidad de la cosa, así como

sobre las relaciones de la misma con otras. Para ello no basta la intuición de la realidad inmediata. Se requiere ocuparse de la esencia de la cosa por medio de la reflexión. En palabras del autor:

" El comienzo de la formación y del remontarse desde la inmediatez de la vida sustancial tiene que proceder siempre mediante la adquisición de conocimientos de principios y puntos de vista universales, en elevarse trabajosamente hasta el pensamiento de la cosa en general, apoyándola o refutándola por medio de fundamentos, aprehendiendo la rica y concreta plenitud con arreglo a sus determinabilidades, sabiendo bien a que atenerse y formándose un juicio serio acerca de ella."<sup>14</sup>

Es importante dejar claro que las dimensiones del hombre, es decir, su ser natural y su ser universal, no constituyen posiciones opuestas o antagónicas, sino son en sí dos puntos en el tránsito del devenir del hombre. Cuando el hombre accede a la universalidad no abandona, no se despoja, de su ser natural, pero ya no es en sí un ser puramente natural, es un hombre que se conforma en la dialéctica de lo natural y lo universal. En este sentido, en la formación la *"meta es la penetración del espíritu en lo que es el saber"*

Desde principios de siglo la figura de Hegel es central en la historia del pensamiento y de las ideas. Los grandes autores poshegelianos han sido aquéllos que se han confrontado con él y de una manera u otra lo superaron. Así encontramos a pensadores como Marx, Freud, Husserl, Sartre, Heidegger, Foucault, entre otros.

---

<sup>14</sup>Hegel, G.W.F. Fenomenología del espíritu. México, Fondo de Cultura Económica 1987. pág 9

No es el objetivo de este trabajo el hacer una secuencia de las vicisitudes del concepto de formación en los autores posteriores a Hegel. Lo que interesa es más bien centrarnos en un autor contemporáneo de profunda inspiración Hegeliana a saber; H.G. Gadamer.

Para Gadamer, el concepto Formación fue acuñado durante el siglo XVIII por las ciencias del espíritu. Dilthey, apeló a la autonomía de los métodos "espiritual" y "científico" y, sin embargo, lo que le dió fundamento a éstas no fue la autonomía del método sino el nuevo ideal de formación del hombre. Para los fines de este capítulo nos interesa destacar el concepto formación, tomando en cuenta que su surgimiento tiene un contexto.

Para Gadamer, el concepto formación expresa el cambio espiritual, porque se vincula con otros conceptos y palabras tan importantes durante la historia del siglo XX y que fueron acuñadas en ese momento (siglo XIX): "Conceptos que nos resultan tan familiares y naturales como <arte>, <historia>, <lo creador>, Weltanschauung, <vivencia>, <genio>, <estilo>, <símbolo>, ocultan en sí un ingente potencial de desvelamiento histórico."<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup>Gadamer, op cit . pág 38

La formación es el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. El ser humano no llega al mundo como debe de ser, sino que para lograr esto es menester que se forme. La formación como bildung indica que es la imagen imitada o la imagen por imitar (bild), actividad eminentemente humana e histórica. Por eso Bildung significa:

"la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos, en la tradición, en su entorno. Bildung es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto"<sup>16</sup>.

La formación es la determinación humana en su totalidad, porque la formación como actividad eminentemente humana es convertirse en un ser humano general. Lo opuesto, lo particular y quien se reduce a la particularidad es una persona inculta. "El que se abandona a la particularidad es un <inculto>; por ejemplo, el que cede a una ira ciega sin consideración y medida".<sup>17</sup>

El proceso de formación no es armónico sino que implica inhibición del deseo y sacrificio de la particularidad o inmediatez. De igual manera, la esencia del trabajo "no es consumir la cosa sino formarla", porque el trabajo es deseo inhibido y quien trabaja se eleva de la inmediatez de su estar ahí hacia la

---

<sup>16</sup>ibidem

<sup>17</sup>Este ejemplo es retomado por Gadamer, el planteamiento original es de Hegel en su obra "curso para la clase inferior sobre la doctrina del Derecho, de los Deberes y de la Religión."

generalidad. El hombre cuando trabaja forma a la cosa y a la vez se forma a sí mismo como humano.

" El sentimiento de sí ganado por la conciencia de quien trabaja contiene todos los momentos de lo que constituye la formación práctica: distanciamiento respecto a la inmediatez del deseo, de la necesidad personal y del interés privado, y atribución a una generalidad"<sup>18</sup> .

La formación desde la óptica de Gadamer no se reduce a la actividad intelectual (cultivo del espíritu), ni a la actividad del trabajo, sino que ella atañe a otros campos de la vida social. No es casual que el autor considere que la mesura por la comida, la elección profesional, el saber limitarse y reconocer en lo extraño a lo propio para que esto se vuelva común o familiar es el movimiento del proceso formativo. Todo lo anterior nos indica que la persona formada es la persona que cultiva el espíritu y puede respetar y reconocer lo ajeno . "Reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino el retorno a sí mismo desde ser otro." <sup>19</sup>

Formación es mantenerse abierto al otro y mantener distancia respecto de sí mismo para, en este proceso, elevarse hacia la generalidad. Por eso la formación habla del sentido general y comunitario del ser humano.

---

<sup>18</sup>Gadamer op cit. pág 42

<sup>19</sup>Ibid. pág 43

Resumiendo la postura de estos dos autores:

a) la formación es el proceso que da forma al ser humano al permitirle elevarse de la naturalidad y particularidad a lo genérico y universal.

b) la formación no se obtiene sólo del exterior sino es, ante todo, un compromiso consigo mismo.

c) la formación es el cultivo del espíritu, el cultivo por el trabajo y el reconocimiento de lo extraño en lo propio. No es una u otra cosa sino la combinación de todo lo anterior.

#### **1.4.2.- La Formación como Función Humana de la Evolución: Honoré.**

Uno de los autores que actualmente ha profundizado en el análisis de la formación es Bernard Honoré<sup>20</sup>. Su postura no sólo es sugerente sino que abre amplias posibilidades de discusión y crítica. En su obra Para una teoría de la formación, el autor plantea varias cuestiones que, hasta la fecha, han sido poco trabajadas acerca de los elementos constitutivos del concepto formación.

---

<sup>20</sup> Actualmente investigador en el Instituto de Formación y Estudios Psicológicos y Pedagógicos de París.

En su obra el autor trata de visualizar la situación actual de la formación, para ello en primer lugar plantea algunas cuestiones sobre su problemática, para después dar lugar a un "bosquejo teórico" partiendo principalmente desde una perspectiva evolutiva y por último trata cuestiones relacionadas con lo que el llama "actividades de formación".

Es importante reiterar que Honoré aborda la formación principalmente desde una perspectiva evolutiva, de ahí que la formación se plantee como la función humana de la evolución. Esta postura es desarrollada y sustentada con la explicación de procesos psico-biológicos. Sin embargo en este apartado no pretendemos ahondar en la explicación de estos procesos. Nuestra intención es visualizar de una manera general el planteamiento de Honoré, centrandó la atención en lo que el llama "actividades de formación." Este interés se debe a que que la formación es principalmente actividad, y además es bajo esta caracterización en donde el autor aborda la formación más como un hecho social, que como un fenómeno psico-biológico.

Tratando de entender la obra del autor, antes que nada, es menester hacer algunas consideraciones sobre su postura. Como ya se mencionó en la obra existe una perspectiva evolutiva, sin embargo, debe quedar claro que esta

mirada no es darwiniana<sup>21</sup>, sino que, desde nuestro punto de vista, tiene que ver con una postura dialéctica hegeliana. En este sentido Honoré plantea a la formación como un movimiento evolutivo de ascenso, que se genera al interior del sujeto. En este movimiento se abre la posibilidad de pensamiento, de creación, de producción, de elaboración de proyectos y de su realización, lo que en sí dota de vida y al mismo tiempo permite la realización y crecimiento del individuo. Esto es el sentido evolutivo, que se contrapone a lo cerrado, lo perpetuado, lo anquilosado, lo que no avanza, en sí todo aquello que no permite la posibilidad de ser. Así para el autor la formación es :

"... ese paso para el hombre, de lo absoluto y de lo cerrado donde se muere, a lo relativo y abierto donde se recrea, en una experiencia donde la angustia engendra esperanza, mientras que en el horizonte se descubre la infinita posibilidad de los posibles."<sup>22</sup>

Sin perder de vista esta perspectiva en el que la formación es abordada como posibilidad de recreación y apertura, en donde el individuo se mueve y vive en la búsqueda de los posibles, pasamos a enunciar brevemente el planteamiento de Honoré, el cual hemos estructurado de acuerdo con la obra antes mencionada.

---

<sup>21</sup>El planteamiento de Darwin, se refiere más que nada a la evolución de las especies por la ley de la selección natural.

10 Honoré, op cit. pág 14

a) En primer lugar el autor plantea que existe una problemática relativa a las acepciones del término formación :

- la formación es objeto de múltiples designaciones
- la formación ha adquirido diferentes significaciones en su desarrollo histórico.
- la formación frecuentemente es utilizada como sinónimo de enseñanza, actualización e incluso de psicoterapia, lo que ocasiona confusiones y distorsiones, e incluso la "vulgarización" de la formación.
- la formación, aún no es concebida como fuente de proyectos, del individuo
- la formación aún no es contemplada en el campo de la interexperiencia, es decir como un espacio personal, que es a la vez un campo socializado.

Vista de este modo, la formación no es un término que pueda tratarse como un concepto cerrado o unívoco, sino, según Honoré, es un campo problemático que da mucho que pensar, e incluso es el terreno en el cual se puede llegar a construir lo que el llama "formática", es decir una ciencia de la formación. Esta ciencia tendría como objeto el campo de las actividades concernientes al proceso de formación, las cuales constituirían el campo de la "formatividad".

b) En segundo lugar el autor tratando de definir el concepto de formación plantea que esta es "una función humana de la evolución; su proceso: la

diferenciación y la activación significativa<sup>23</sup>. Esta construcción se sustenta, en procesos orgánicos y psíquicos, tales como; el espacio orgánico del reflejo, el espacio psíquico de la reflexión, la energía a nivel orgánico, la reacción de adaptación, el espacio biológico, etc. Sin ahondar en tales procesos, basta señalar por ahora que en la construcción del campo problemático de la formación, Honoré articula de una manera integral conceptos fundamentales como : diferenciación, activación significativa, ruptura, reflexión, evaluación, entre otros. A todos ellos nos referiremos más adelante.

c) Por último el autor plantea, que indudablemente la formación se constituye por actividades, pero que no toda actividad es formativa. Ante la imposibilidad de plantear un catálogo de actividades de formación, se remite en primer lugar a enumerar , lo que no es actividad formativa, para después, enfatizar en las diferenciaciones de la formación con otro tipo de actividades, y por último se remite a marcar algunos lineamientos de lo que a su juicio, sería actividad formativa.

Con respecto a el primer planteamiento, siguiendo a Lhotellier, Honoré plantea que la actividad formativa no es:

- una diversión o distracción

---

<sup>23</sup>ibidem pág.166

- una facilitación de la vida social
- una "conversión a la salud por higiene mental"
- una reeducación emocional y afectiva
- una actividad adaptativa <sup>24</sup>

En segundo lugar, para el autor es importante, que se establezca una diferenciación de las actividades de formación con respecto a otro tipo de actividades tales como:

- el aprendizaje de técnicas sofisticadas
- la actualización de conocimientos
- las actividades de adaptación a la vida social
- cualquier tipo de entrenamiento
- el mejoramiento de la "cualificación profesional" <sup>25</sup>

Finalmente el autor plantea que toda actividad formativa, debe observar las siguientes características:

- es una actividad de diferenciación y significación
- esta basada sobre la práctica de la reflexión

---

<sup>24</sup> Ibidem pág 137.

<sup>25</sup> Ibidem pág 138.

- esta basada en fenómenos de ruptura
- conlleva un proceso de evaluación
- es como toda práctica humana, una práctica en el marco de las relaciones interpersonales, lo que remite a procesos de interformación.<sup>26</sup>

Estas características no se presentan de una manera aislada, sino que su interrelación constituye el proceso de formación. Así los movimientos de diferenciación y significación permiten al individuo una mirada amplia y abierta, que no homologa o uniforma. Sin entrar en una explicación detallada, es preciso destacar que la diferenciación, básicamente consiste en un proceso por el cual, de las cosas parecidas, se deslinda lo idéntico y lo diferente. A partir de ello se propicia la actividad significativa, la cual dota de sentido, a lo que antes constituía mera información o mensaje. Estos dos puntos tienen particular importancia, ya que la diferenciación, en palabras del autor, "exige una nueva forma de racionalidad" en donde no existe la homogeneización, los reduccionismos, ni los determinismos. La diferenciación, no es separación, sino por el contrario integración de lo diverso. Por su parte la activación significativa, al dotar de sentido<sup>27</sup> lo que antes constituía simple información, crea el espacio

---

<sup>26</sup> Ibidem pág 139.

<sup>27</sup> Es preciso tener en cuenta que, para Honoré "Las significaciones cuyos conjuntos nos dan el conocimiento de las cosas son <objetivamente> las mismas para todos, pero se viven diferente por unos y por otros, dándoles cada uno <sentido> particular en su relación con los objetos". Esta postura también es trabajada por Alfred Schutz en su obra el problema de la realidad social, este planteamiento se retomará posteriormente.

para pasar del reflejo (información) , a la reflexión ( información con sentido, símbolo, discurso).

La reflexión es parte fundamental de todo proceso de formación. Para el autor la reflexión , es una actividad creativa, que siempre añade "una nueva capa de representación y de significación" sobre lo reflexionado. La reflexión es opuesta a la reacción, ya que ésta, no aporta nada al objeto, por lo tanto es reproducción.

"La actividad reflexiva es de creación, de innovación. Es generatriz de nuevos símbolos, reveladora de nuevas percepciones, suscita nuevas estructuraciones a partir de los elementos ya conocidos, asociados en nuevas relaciones. La actividad reflexiva es necesariamente transformadora..... Es una puesta en cuestión, una crítica de la actividad reflectante."<sup>28</sup>

A lo anterior se suma que toda actividad formativa, está basada en los fenómenos de ruptura, ésta no debe ser entendida como cualquier cambio, como el tránsito o paso de una situación a otra , o como el enfrentamiento brusco a situaciones inhabituales, sino, la ruptura debe ser entendida como la desorganización de los modos habituales, que conduce a una reorganización que se traduce en nuevas actitudes. Sin duda para Honoré la ruptura es un elemento constitutivo de todo proceso de formación; conviene añadir que este proceso de des-estructuración y re-estructuración va acompañado de la angustia y la esperanza, dos sentimientos propios de la formación, de tal manera que:

---

<sup>28</sup>Honoré , op cit. pág 133

"es vivida con angustia cuando la ruptura toma su sentido fundamental de desorganización, su sentido de muerte, de ineludible fin de lo que ha sido una forma vital. También es vivida con esperanza, cuando surge su sentido igualmente fundamental de reorganización"<sup>29</sup>.

En toda actividad de formación al fenómeno de ruptura, se adhiere lo que el autor llama trabajo de evaluación, al respecto menciona que no se trata de una evaluación como valor cuantificable, certificable, o calificativo, sino es una "valorización" que se refiere a " la relación entre el campo de la actividad y la actividad en sí misma, e indica su evolución." De esta manera la valorización nada tiene que ver con un modelo o valor de referencia.

Las relaciones interpersonales son el marco en donde se desarrolla toda actividad formativa, pero no todas las relaciones de este tipo contribuyen al proceso de formación. Por ello es importante señalar que toda relación interpersonal que conduce a la actividad formativa ; reconoce la existencia de la infinidad de sentidos y significaciones personales, que deben expresarse en busca de una <construcción compartida>, es decir, para que una relación interpersonal sea la base de una actividad formativa, es imprescindible reconocer que sobre un mismo objeto, cada persona tiene una significación y sentido distinto (actividad de significación), pero que a partir de una confrontación, de diferencias y de similitudes (proceso de diferenciación) , se

---

<sup>29</sup>Ibidem. pág. 149

puede transformar, o añadir algo nuevo al objeto en cuestión (práctica de la reflexión), este trabajo daría lugar a una construcción común . Se puede decir que las relaciones interpersonales que conllevan a la actividad de formación se fundan en el " reconocimiento del otro, de su tener, de su poder.." Por el contrario las relaciones interpersonales que tienen como base un actuar únicamente adaptativo, en las que no hay espacio para reconocer al otro, y por lo tanto no hay trabajo en busca de una construcción común , no pueden ser relaciones de interformación.

En resumen, sólo resta destacar que desde la mirada del autor, la formación no es un proceso simple que se agote en un sólo sentido, sino por el contrario en su obra el autor muestra que la formación es un proceso complejo y de tal amplitud , que se extiende a todos los aspectos constitutivos (psico-biológico-social) del ser humano.

## 1.5.- HACIA UNA RECONSTRUCCIÓN

Hasta aquí hemos planteado las dos connotaciones del concepto formación:

a) su fragmentación y asociación como sinónimo de capacitación o trayectoria escolar;

b) desde una perspectiva filosófica se le ha considerado como un proceso de devenir del ser.

Al esbozar estos planteamientos, han quedado abiertas algunas interrogantes que se refieren a la posibilidad de integración de dichos aspectos, es decir, nos hemos preguntado sobre la formación como un proceso que integra desde la capacitación o habilitación en técnicas, pasando por la trayectoria escolar, y por supuesto integrando movimientos más amplios como la ruptura, la crítica y la reflexión. Este apartado se remite específicamente a tratar de responder a esta interrogante a partir de hacer una reconstrucción del concepto de formación. Desde de las posturas revisadas y agregando la postura de otros autores, se pretende rescatar lo que a nuestros ojos constituyen los elementos propios de la formación. No se trata de sobreponer o aglutinar posturas, sino de hacer una integración de lo diverso en vías de delimitar y tomar una postura particular con respecto a el concepto de formación.

## **- El proceso de formación como un compromiso personal**

Para empezar, concebimos a la formación como un proceso exclusivo del ser humano, ya que sólo él es quien se forma como ser espiritual, histórico y social. Como proceso del ser humano, debe ser visto no sólo como un proceso que se da externamente, ( escolarización, capacitación), ni sólo como un proceso interno (compromiso consigo mismo)<sup>30</sup>, sino, como lo menciona Honoré, como un proceso entre una relación interna- externa. El proceso de formación no se resuelve en una dicotomía entre lo externo y lo interno, sino en su compleja interrelación.

"La parte del mundo exterior que entra en la reacción es a la vez la que puede responder a ciertas disposiciones del sujeto y suscitarlas. Inversamente, las disposiciones del sujeto que se revelan son las que han encontrado su objeto, porque han sabido suscitarlo. Cortar ese circuito, descomponerlo en objeto, sujeto, finalidad y medios, es suprimir lo esencial de él."<sup>31</sup>

No se trata de determinar que es lo primero, o que es lo predominante entre lo interior y lo exterior. Sin embargo, es preciso resaltar que una condición

---

<sup>30</sup>En este sentido encontramos trabajos en donde se le atribuye a la formación un carácter meramente personal, dejando de lado aspectos externos. Por ejemplo Miguel Angel Pasillas menciona que "lo específico de la formación es que se trata de un proyecto propio, asumido personalmente. El proceso se ha invertido: ya no es la escuela o el maestro quienes ofrecen el saber y marcan la trayectoria,... el que se forma es el que decide y el que participa activamente en el proceso." Véase Pasillas Miguel Angel, "Pedagogía, educación y Formación." En Revista Multidisciplinaria, ENEP-Acallán. Citado en Formación de docentes y profesionales de la educación. Cuaderno 4. Estados del conocimiento. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. México 1993. pág 35.

<sup>31</sup>Wallon, H. Los orígenes del carácter del niño, Nueva Visión, Buenos Aires, 1964. Citado en Honoré Bernad. op cit. pág 47

fundamental de todo proceso de formación es el compromiso personal del individuo inmerso en un entorno o circunstancia histórico social. Este compromiso implica tener interés en lo que se hace, para así apropiarse "por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma".<sup>32</sup>

Si la formación es un compromiso personal, interior, inmerso en circunstancias exteriores, entonces nadie forma a otros. Lo que se presenta es que en la relación cara a cara<sup>33</sup>, en la interacción cotidiana se presentan motivos diversos para que uno mismo se apropie de su proceso, en este último caso se entiende como el compromiso que la propia persona proyecta ante sí. Quien le imprime sentido a la formación es la seducción que los otros brindan. La persona en proceso de formación es una persona que ha sido seducida por un libro, un autor, una idea, etc. Esta seducción marca un nuevo sentido en la vida del individuo, y puede traducirse en una nueva concepción de la misma, puede traducirse en un proyecto distinto. A su vez la persona en proceso de formación es capaz de seducir a otra para que incurra por el mismo *sendero*. Es difícil pensar que una persona se encuentra formada, sino más bien en proceso de formación, en el viaje que lo conduce a un destino que él ha seleccionado .

---

<sup>32</sup>Gadamer, op cit. pág 40.

<sup>33</sup>Retomando a Schutz, la relación cara a cara significa compartir una comunidad de espacio y tiempo, en la que cada copartícipe interviene en la vida en curso del otro. Schutz Alfred, op cit. pág 46.

La persona en proceso de formación influye en los otros no en la formación sino en su proceso. Esto constituye para Honoré la interformación.

La formación como un proceso implica un compromiso y una vigilancia permanente con la actuación personal. Es difícil reflexionar el presente, por lo general se reflexiona sobre lo actuado. Quien hace de la reflexión parte de su vida, es una persona que se encuentra inmersa en el camino de la formación. Recordemos que Honoré hace hincapie en el trabajo de evaluación, que bien podría ser esta actitud de vigilancia.

Un planteamiento que marca la diferencia entre la persona en proceso de formación y quien no lo está es el que desarrolla Ortega y Gasset. Para este autor hay una diferencia importante entre el hombre común y la élite o aristocracia. El primero vive en la particularidad porque su mundo es lo inmediato. Su circunstancia está presente, pero no la conoce y no la reflexiona. Se amolda a las circunstancias porque, para él, éstas finalmente se le imponen y no le dejan otro camino. Por el contrario, la aristocracia (no como una clase social privilegiada de las sociedades previas al capitalismo) es la persona que vive conflictuada con su presente y consigo mismo por sus actuaciones desempeñadas. Su móvil no es adaptarse a las circunstancias sino trascender el mundo particular y elevarse a lo general. Un principio importante de la

aristocracia es hacer, lo que el hace diariamente, bien hecho, esto es, hacer las cosas bien hechas.

" Y es indudable que la división más radical que cabe hacer en la humanidad es esta en dos clases de criaturas: las que se exigen mucho y acumulan sobre sí mismas dificultades y deberes , y las que no se exigen nada en especial , sino que que para ellas vivir es ser en cada instante lo que ya son , sin esfuerzo de perfección sobre sí mismas , boyas que van a la deriva."<sup>34</sup>

Hacer las cosas bien hechas no es sinónimo de "calidad total", principio tan de moda en los tiempos actuales, sino que el principio de la persona que se asume como aristócrata se exige más a sí mismo porque no se conforma con dejarse llevar por los otros. Aquí es importante resaltar el se exige más como compromiso interno y no un le exigen más como un mandato del exterior. La persona que se asume como aristocracia no le importa quedar bien con los otros sino ante todo quedar bien consigo mismo. Un actor que en su hacer cautiva a su público lo hace porque tiene un compromiso personal. Lo mismo cabe para un intelectual que estudia apasionadamente y escribe una obra que impacta a un público que la consume, cuando escribió no lo hizo por demanda exterior sino ante todo por aclararse situaciones que para él se convirtieron en un problema. Al hacer bien las cosas, la aristocracia problematiza su trabajo y sobre él como persona que realiza esa actividad. La perfección que busca la aristocracia no termina con una obra sino que es un quehacer de toda la vida. La aristocracia mantiene una vigilancia sobre su actuación y procura mejorarla a lo largo de su

---

<sup>34</sup>Ortega y Gasset, José. La rebelión de las masas. Origen Planeta, 1985. pág 45.

vida. En esto estriba su conflicto, porque en este proceso llega a disentir de los otros, plantear un no hacia lo que indican sus compañeros y actuar, a través de esto, éticamente porque está cuestionando lo validado.

El hombre común no se conflictúa como persona porque se deja llevar por los acontecimientos y por los otros. Las circunstancias objetivas y sociales lo moldean como persona. Los posibles errores que llega a cometer argumentará que no son de él sino de los otros, y él como la víctima que sólo pudo actuar de esa manera y no de otra.

La formación implica que la persona se asuma diferente del ciudadano medio, o de la masa. No se trata de una situación de diferenciación económica y clasista, sino de una actitud ante la vida y las circunstancias que rodean a la persona, mismas que le permiten incidir en su quehacer diario. La formación implica un dictado personal, una reflexión interior sobre el entorno o circunstancia.

La formación es un compromiso personal e interior de la persona. En palabras de Hegel "un deber consigo mismo". No es formación cuando las demandas de una práctica determinada, indican el sentido de la actuación de la persona. Pensemos simplemente en los cambios curriculares propiciados por la demanda del mercado de trabajo profesional, donde lo que menos interesa es la

intencionalidad personal. La formación, por el contrario, es una decisión personal que recupera al entorno o circunstancias, pero no se somete a ellas.

### ***- La relación entre la escuela y la formación.***

Indudablemente la escuela debe ser considerada como un espacio de formación. Aún cuando las prácticas y procesos del sistema escolar, sean cuestionados, por su carácter, "acrítico, reproductivo, mecánico, lineal, jerárquico etc.," no se puede negar el peso que este sistema tiene en todo proceso de formación. Sin embargo, es importante dejar claro que el paso por las instituciones escolares y la obtención de diferentes grados académicos no garantiza que el individuo se encuentre en este proceso.

Retomando a Ortega y Gasset, así como en la vida, hay quienes tienen "un máximo o un mínimo de exigencias," en la escuela sucede lo mismo. Esto no es una cuestión de altas o bajas calificaciones, sino, más bien es cuestión de apropiación y aprehensión de lo escolar y de otros saberes.

Un planteamiento al respecto es el que desarrolla P. Bourdieu, con la categoría; capital escolar<sup>35</sup>. Esta categoría hace referencia no sólo al paso por

---

<sup>35</sup>Respecto a la Categoría de Capital escolar, la traductora de la obra de Bourdieu, La distinción. Criterio y bases sociales del gusto., señala que el capital escolar "... hace referencia a los conocimientos adquiridos en todos y cada uno de los niveles y formas de enseñanza, desde los

las instituciones escolares y la obtención de grados académicos, sino, más aún a los conocimientos que se han adquirido en la escuela , como patrimonio personal del individuo. No se trata de un aprendizaje memorístico, en un simple nivel de recepción, se trata de un aprendizaje, de una apropiación de lo escolar que va más allá de la acreditación o calificación que asegura el paso de un año o de un grado a otro. Para este autor, al tiempo que se obtienen grados y títulos académicos, al tiempo que se sube de jerarquía escolar , son más las exigencias que asume el individuo. Exigencias que van más allá del ámbito escolar y que tienen que ver con la apropiación de una cultura general.

En este sentido reaparecen en escena el compromiso y las exigencias que el individuo asume. Porque no se trata tan sólo de que en el ámbito escolar se den las condiciones óptimas de enseñanza-aprendizaje (diseño curricular adecuado, modelos didácticos innovadores, infraestructura física , etc.) sino que el papel activo del individuo, en el que aprehende y hace suyo lo escolar , es lo que marca la diferencia entre una escolaridad como espacio de formación y la escolaridad como simple escala o trayectoria acumulable. No esta por demás señalar que en la primera encontramos procesos de ruptura, reflexión., análisis, crítica y apertura. Así ante el individuo que ha asumido su compromiso, la

---

más elementales a los más elevados y desde los más teóricos a los más prácticos. En Bordieu, P. op cit pág 9

escuela no es el límite, sino el campo en donde se abre el espacio a un conocimiento, rico, extenso, variado y múltiple.

En resumen si se entiende la escolarización, como apropiación del capital escolar, indudablemente es parte del proceso de formación. Reiteramos que la escuela es sólo un espacio de formación, pero de ninguna manera puede plantearse como sinónimo o término equivalente.

### ***- La formación y las capacidades operativas***

En este apartado se pretende rescatar dentro del concepto de formación a la actividad "práctica" del individuo, ya que en ocasiones este concepto se asocia únicamente con procesos de conocimiento abstracto o teórico.

Entendida la formación como un proceso, y como un compromiso personal en donde la institución escolar es un espacio de movimiento, el paso siguiente es abordar una de las interrogantes planteadas en apartados anteriores, esta nos remite a la pregunta sobre la posible integración de las capacidades operativas en el proceso formativo. De entrada nos atrevemos a adelantar una

respuesta afirmativa. Es claro que no se plantea una equivalencia entre una y otra<sup>36</sup>, pero el proceso formativo incluye a las capacidades operativas.

En primer lugar es necesario precisar que encontramos dos niveles en las capacidades operativas. Uno es el nivel general, y el otro es particular.

Con respecto al primero las capacidades operativas se refieren a un nivel ejecutivo, el cual permite al individuo insertarse en el mundo externo y en su caso modificarlo. Nos estamos refiriendo al ámbito "de las locomociones y las operaciones corporales"<sup>37</sup>.

En segundo lugar nos referimos a las capacidades operativas, que, por supuesto, también son ejecutivas, pero que son institucionalizadas. Nos referimos al entrenamiento, o enseñanza de habilidades aplicativas en diversos niveles, que van desde el manejo técnicas e instrumentos, hasta el saber hacer de la investigación<sup>38</sup>.

---

<sup>36</sup>Recordemos que Honoré plantea que se debe establecer una diferenciación entre "el entrenamiento y el saber de las técnicas" con respecto a la formación, pero no rechaza la idea de que estas se incluyan en el proceso formativo.

<sup>37</sup>Schutz Alfred. op cit. pág 213.

<sup>38</sup>Veáse Sánchez Puentes Ricardo. "la formación de investigadores como quehacer artesanal" en OMNIA revista de la Dirección General de Estudios de Posgrado. UNAM. Dic. 1987. México.

Este punto puede ser polémico, ya que se considera que este saber "aplicativo, práctico, instrumental, etc." propicia, una falta de interés en cuestiones más complejas, que se traduce en un pensamiento reducido y pragmático. Lo anterior no se pone a discusión cuando; se pondera únicamente en la enseñanza de este tipo de saberes, cuando esto constituye el fin último de la enseñanza, cuando detrás de estas prácticas no hay nada más. Sin embargo cuando el individuo ha asumido su compromiso, estas prácticas son vistas como parte de un proceso, incluso como herramientas y medios que permiten la permanencia y el tránsito en el proceso de formación, se convierten indudablemente en parte de él. Así por ejemplo para el investigador actual, el manejo de la computadora, se convierte en un auxiliar que le permite, mayor control, manejo y sistematización de información. No se trata pues de que se le dé mayor peso a esta práctica en detrimento de otras, sino de que se contemple en el espectro que se abre en el proceso de formación. Así las capacidades operativas ( que incluyen desde el ámbito de las locomociones que permiten al individuo adentrarse al mundo que le rodea, hasta aquellas capacidades operativas sistematizadas e institucionalizadas ) , están en juego, en movimiento en el proceso de formación.

"Este ascenso a la generalidad (*es decir la formación*) no está simplemente reducido a la formación teórica, y tampoco designa comportamiento meramente teórico en oposición a un comportamiento práctico, sino que acoge la determinación esencial de la racionalidad humana en su totalidad."<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Gadammmer, H.G. Op cit. Pág 41. El subrayado es mío.

De acuerdo con lo anterior negarnos a admitir que las capacidades de aplicación o la llamada "práctica" en el espectro de la formación, sería pues quitarle a ésta su dimensión de amplitud, y sesgar una parte de la dimensión humana.

## **CAPITULO II**

### **El posgrado en la UNAM y el surgimiento de la Maestría en Enseñanza Superior**

## **2.1.- DESARROLLO DEL POSGRADO Y LA NOCIÓN DE FORMACIÓN.**

Todo hecho social es ininteligible sin un contexto. Un acontecimiento no puede entenderse en sí mismo sino en relación con otras situaciones con las que se articula. Para entender el posgrado como un espacio de formación hay que ubicarlo al interior de los acontecimientos más trascendentes que se presentaron en el país a partir de la creación de este nivel escolar. No se pretende realizar un análisis detallado del contexto que rodea al posgrado, sino sólo plantear brevemente ciertos acontecimientos significativos que tuvieron cierta influencia en la noción de formación al interior de los programas de posgrado. Un hecho que es importante considerar es que los estudios de posgrado inician su proceso de formalización en el período de industrialización que se generó en México y varios países de América Latina, después de la segunda guerra mundial. Este fenómeno social aparentemente con poca incidencia en las instituciones educativas, repercutió de múltiples maneras en la conformación de lo que actualmente se conoce como Posgrado y obviamente también tuvo repercusiones en la idea de formación a lo interno de este nivel educativo. La relación entre uno y otro hecho descansa en que las industrias trataron de entrar en la administración moderna, misma que se pensó como posible de emprender si se contaba con especialistas "formados" en las Instituciones de Educación Superior y entre ellas las Universidades.

Es claro que el crecimiento de la industria y la atención a sus múltiples desafíos no fue el único factor que intervino en el surgimiento y desarrollo del posgrado. A ello habría que sumar otros factores sociales, políticos y académicos como la diferenciación social del trabajo, la demanda de acceso a la educación, las exigencias del mercado de trabajo, la devaluación de las licenciaturas, el desarrollo interno de cada campo disciplinario. Queremos, sin embargo, llamar la atención sobre la relación particular o vinculación de la universidad con la sociedad por una razón fundamental: desde nuestro punto de vista las Instituciones de Educación Superior al enfrentarse con una sociedad que iniciaba un proceso de industrialización reaccionaron (al menos en el discurso) en el sentido de "formar" y capacitar los "recursos" para la administración racional basada en el cálculo y la eficiencia. Si bien es cierto que el sector productivo no demandaba directamente egresados de posgrado, sí demandaba que los profesionales contaran cada vez más con una formación acorde con el ritmo del país. Este hecho tendría repercusiones en el posgrado en el sentido de que en él, los docentes de educación superior tendrían una alternativa para profundizar, actualizarse o especializarse en cualquier área de su disciplina, para así elevar su desempeño docente. De esta manera la concepción de formación en el posgrado se vio estrechamente vinculada a discurso modernizador.

Particularmente , centrándonos en el objeto de estudio de esta investigación, encontramos que los objetivos que justifican el plan de estudios y por ende la noción de formación de la Maestría en Enseñanza Superior, tienen una influencia directa de la situación predominante en la época, es decir, una preocupación por atender los requerimientos que planteaba el sector productivo y de servicios. Es importante reiterar que si bien la industria no requería "recursos humanos" necesariamente con estudios a nivel de posgrado, si requería que los profesores de educación superior estuvieran "altamente capacitados" para un óptimo ejercicio de la docencia, que más tarde repercutiría en el "desempeño adecuado" de los egresados del nivel profesional.

Sin embargo, es preciso señalar que la vinculación de la Universidad con la sociedad es densa y compleja. Adquiere numerosos perfiles y facetas; de modo que incluso la relación de la Universidad con el sector productivo no puede reducirse sólo a lo económico, a una visión del mercado, o simples criterios de eficiencia y calidad. Como se señaló líneas arriba , se trata de una articulación delicada y múltiple. Las entidades educativas no son entidades aisladas, interdependientes o abstractas; son parte de los acontecimientos económicos sociales de una sociedad en movimiento.

Sin perder de vista las consideraciones anteriores, es importante conocer la situación contextual del posgrado en México y establecer principalmente las posibles relaciones entre el sistema económico y este nivel educativo. Para después establecer en su caso, una correspondencia entre éstas y la noción de formación.

Con fines analíticos el desarrollo de los estudios de posgrado en México , puede dividirse en tres etapas<sup>6</sup>:

a) Inicio-institucionalización. Esta etapa abarca desde 1925 cuando se otorga el primer grado de Doctor, pasando por los años cuarenta, y hasta 1956 cuando las instituciones universitarias adquieren autonomía para otorgar los grados correspondientes.

b) Estructuración formal-crecimiento. Este período corresponde a la década de los sesenta durante la cual los posgrados se consolidan institucionalmente y se percibe un notable crecimiento.

---

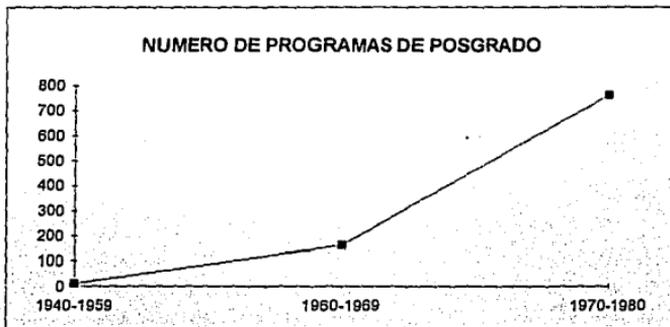
<sup>6</sup> Las etapas aquí señaladas no se encuentran expresadas en los textos consultados, sin embargo es una constante encontrar los cambios y el crecimiento del posgrado en el lapso de una década a otra. Véase, Castrejón Díez, et al. Prospección del posgrado 1982-2000. Grupo de Estudios Sobre el Financiamiento de la Educación. México , 1982. Programa Nacional de Posgrado. Modernización Educativa 6 1989-1994, Secretaría de Educación Pública 1991.

c) Expansión. Esta etapa parte de los años setenta y se caracteriza por la acelerada expansión y estabilización de los posgrados. En esta etapa se sitúa la creación de la Maestría en Enseñanza Superior en la UNAM.

Para mostrar el crecimiento del posgrado en estas etapas, las siguientes cifras son ilustrativas:

PERIODO	PROGRAMAS DE POSGRADO
1940-1959	12
1960-1969	163
1970-1980	763

Fuente: Castrejón Díaz, op cit.



Aunque como veremos más adelante el origen del posgrado se remonta a 1925, no es sino hasta 1940 cuando se otorga en la Facultad de Ciencias el primer grado de Maestro en el sentido actualmente entendido, es decir, como el

grado obtenido después de los estudios de Licenciatura<sup>7</sup>. Por ello el número de programas de posgrado entendidos como tal , se contabiliza a partir de los años cuarenta.

---

<sup>7</sup>Veáse, Rojas Graciela, et. al. El posgrado en la década de los ochenta. Coordinación de Estudios de Posgrado.UNAM, México, 1992, pág. 14.

## **2.2.- PRIMERA ETAPA. INICIO-INSTITUCIONALIZACIÓN DEL POSGRADO.**

Después de la crisis revolucionaria y del establecimiento de la Constitución Política del 17 se inicia un periodo de consolidación política, económica y social en el país. La educación va a ser uno de los pilares de los nuevos planteamientos nacionales. Así, en el año de 1921, este ámbito va a tener un avance significativo con el establecimiento de la Secretaría de Educación Pública, instancia que se encargó de reorganizar el sistema educativo mexicano, incluyendo la educación universitaria.

En este clima de reorganización y reconstrucción política y educativa en 1924, la que fuera la Escuela de Altos Estudios se reformó para dar lugar a la Escuela de Graduados, la Normal Superior y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de México. En esta última encontramos el antecedente más remoto de los estudios de posgrado, por ser ésta la facultad que otorga el primer grado de Doctor en el año de 1925. Es importante resaltar que este grado se concede en condiciones muy particulares, ya que no existía organización

académica (cursos específicos para este nivel), ni reglamento alguno que avalara estos estudios.<sup>8</sup>

En 1929 en esta facultad, (que albergara a estudiantes de humanidades y de ciencias), se formula el primer reglamento para otorgar los grados académicos de maestro y doctor. Para cursar estudios de maestría era requisito haber cursado el bachillerato, y para aspirar al grado de doctor se requería que los docentes contaran con título de licenciatura y que se encontraran en ejercicio de la docencia durante cinco años sin interrupción.<sup>9</sup>

Este criterio era aplicado tanto para los estudios en ciencias como para los estudios en humanidades. Sin embargo, estos criterios no daban el sustento necesario para poder generar una organización específica en este nivel.

Hasta la segunda mitad de la década de los años treinta, fue cuando surgieron cambios a nivel nacional que repercutieron en cierta medida en este nivel de estudios. En 1934, Lázaro Cárdenas tomó la presidencia del país y propuso una política de recuperación económica con un sentido social. Esta política se enfocó a atender los problemas de la clase obrera y campesina.

---

<sup>8</sup>Veáse , Castrejón Díez, op cit. pág 64.

<sup>9</sup>Rojas, Graciela, Et al, op cit . pág 13

Muestra de ello son las modificaciones al sector campesino con la llamada "reforma agraria" y la expropiación del sistema ferroviario y de la industria petrolera.

En el ámbito educativo, también se marcó el sentido social y se propuso el mayor acceso de las clases populares a la educación. En el terreno de la Educación Superior lo más sobresaliente fue la importancia que se le concedió a la educación técnica. En ella se vió la posibilidad de fortalecer la industria. Es así que en 1937 se crea el Instituto Politécnico Nacional, con el objetivo de preparar técnicos en el nivel superior. Este acontecimiento tuvo relevancia con la nacionalización del petróleo un año después.

Con respecto a la educación superior en la UNAM, encontramos que en 1937 en la que fuera la Facultad de Filosofía y Estudios Superiores se separaron los estudios en ciencias y los estudios en filosofía, dando origen a la Facultad de Filosofía y Letras y a la Facultad de Ciencias. Esta última dividió sus estudios en dos ciclos: el de licenciatura y el de graduados. Por lo que estudios de posgrado en esta facultad se constituyeron como aquéllos realizados después de la licenciatura. Así se otorgaron en esta facultad los primeros títulos de maestría y

doctorado, en el sentido actualmente aceptado.<sup>10</sup> Pero este criterio no fue aplicado en la FFyL lo que propició:

- a) la falta de unificación de criterios en cuanto a los requisitos de ingreso y los requisitos para el otorgamiento de grados
- b) la poca claridad e indefinición en los objetivos.
- c) la dispersión en cuanto a los propósitos de cada posgrado.

Así transcurrieron varios años sin que el posgrado tuviera una formalización institucional como los estudios de más alto nivel dentro del sistema educativo nacional.

En 1946 toma la presidencia Miguel Alemán Valdés cuyo gobierno se caracterizó por su tendencia de industrialización. En este sexenio se impulsó el desarrollo de obras que fortalecieron la infraestructura del país y se crearon diversos mecanismos encaminados al crecimiento económico del país.

En el ámbito de la educación, se dió gran importancia a la educación técnica, la cual fue indispensable para el desarrollo del sistema productivo.

---

<sup>10</sup>Arredondo, Matiniano, Santoyo Rafael, Desarrollo y perspectivas del posgrado en México. UNAM, Coordinación de Humanidades, México 1985, pág 10.

Durante este sexenio se planteó como necesaria la instauración de "una política gubernamental que promoviera y orientara la formación de recursos humanos que conscientes de la realidad nacional funcionaran como generadores de una bien planeada y razonada industria mexicana."<sup>11</sup>

Ante esta propuesta de industrialización, la situación del posgrado necesitaba ser atendida. Así en 1946 se creó la Escuela de Graduados como la primera instancia encargada de coordinar lo referente a los estudios de posgrado que desde entonces se concibieron como los estudios posteriores a la licenciatura. Esta instancia, al no cumplir cabalmente con los objetivos para los que fue creada, desapareció en 1956 , cuando el Consejo Universitario tratando de dar salida a la problemática confirió a los planteles universitarios la capacidad de otorgar títulos de posgrado.

Es preciso señalar que los estudios de posgrado, en este período de crecimiento industrial, observan dos cambios:

- quedan instituidos oficialmente como los estudios posteriores a la licenciatura.

---

<sup>11</sup>Castrejón Díez, et al, op cit. pág 88

- se observa cierto crecimiento en el número de su programas.

En 1952 llega a la presidencia Ruíz Cortines con una política conservadora que buscaba mantener la situación que prevalecía en el país. En el lapso de 1952 a 1958 no hay cambios trascendentes en las políticas educativas a nivel nacional. Sin embargo, en la UNAM se estableció el vínculo formal entre investigación y docencia. Así se dió un gran paso en la vida académica de la Universidad.

## **2.3.- SEGUNDA ETAPA. ESTRUCTURACIÓN FORMAL Y CRECIMIENTO**

A un paso de iniciar la década de los sesenta, toma la presidencia de la República Adolfo López Mateos y su gobierno plantea como política central el reforzamiento del crecimiento industrial, para lo cual promueve el desarrollo de una "sólida infraestructura técnica y científica", la cual se apoyaría en la creciente inversión extranjera.

La situación en la educación no fue muy alentadora, ya que el nivel superior durante este sexenio tuvo poca atención financiera. No obstante, en esta etapa los estudios de posgrado mostraron un notable crecimiento a nivel nacional, pero es importante resaltar que éstos estaban encaminados hacia aspectos técnicos y sólo esporádicamente se abrieron programas relacionados con el área humanística.

Con respecto a la UNAM, en 1961, bajo la rectoría de Ignacio Chávez, se planteó como una de las tareas de la universidad "la formación de profesores e investigadores de calidad óptima para el desempeño académico"<sup>12</sup>. Pese a ello

---

<sup>8</sup> Castrejón Díez, op cit, pág 94

durante este sexenio no hubo incremento en los estudios de posgrado en esta casa de estudios.

En 1964 inició la gestión de Díaz Ordaz. El país se encontraba estable en términos económicos, incluso con cierto crecimiento industrial, situación que procuró beneficios a las clases dominantes en detrimento de las mayorías. Esta notable desigualdad económica trajo consigo el descontento social y la caída del modelo de "desarrollo estabilizador". Este modelo se caracterizó desde sus inicios con el gobierno alemanista hasta este gobierno, por un crecimiento económico, distribuido inequitativamente.

Durante este periodo presidencial, al margen del movimiento estudiantil del 68, encontramos para nuestros fines, dos situaciones de suma importancia:

- 1) a nivel nacional la educación técnica creció significativamente (las escuelas técnicas industriales aumentaron de 64 a 111; se abrió la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial; entre otras instituciones). Es menester destacar que el impulso que se le dió a este tipo de educación durante este sexenio, intentaba el máximo aprovechamiento de lo que se había logrado en términos industriales.

2) con respecto al nivel superior encontramos que en esta etapa se sitúa la llamada "crisis universitaria" que se manifestó principalmente por la masificación de la matrícula en la universidad , y por el reconocimiento de un defase entre ésta y el sector productivo. Ante estas circunstancias se hace necesaria la reorientación de la función de la universidad conforme a las exigencias planteadas por el sector productivo. Para tales fines se plantea como alternativa la planeación educativa, que intentaría establecer una correspondencia entre la formación de profesionales y el desarrollo económico. Este planteamiento hizo evidente la "falta de profesores adecuados en cantidad y calidad para hacer frente a la expansión de la matrícula; la insuficiencia de las instalaciones físicas; falta de disponibilidad en material didáctico; métodos tradicionales que se fincan en una docencia tradicional de tipo magistral".<sup>13</sup>

La Asociación Nacional De Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) jugó un papel importante dentro de la política de planeación educativa. En 1969 esta Asociación propuso la creación del Centro Nacional de Planeación de Educación Superior, con el fin de plantear las problemáticas principales de este nivel educativo y así poder elaborar el "Plan Nacional de Educación Superior" (PNES) . Estos esfuerzos no llegaron a consolidarse

---

<sup>13</sup>Mendoza Rojas, Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)" en Perfiles Educativos No 12. Abril-mayo-junio 1981. CISE. UNAM, México, pág. 7.

totalmente sin embargo, se llegó a elaborar el "Diagnóstico Preliminar de la Educación Superior en México" que en la década posterior sería retomado para el análisis de la educación superior.

Es importante señalar las características que adoptó la llamada "planeación educativa", ya que ésta fue la política seguida en todo el sistema educativo. Tales características, de acuerdo con Javier Mendoza, fueron principalmente :

- Una tendencia tecnocrática, que trataba de replantear los problemas educativos, como problemás meramente técnicos, es decir, los errores en la educación quedarían resueltos simplemente con la instauración de las técnicas más adecuadas.

- De lo anterior se deriva una línea eficientista, que trataba de hacer "productivo lo improductivo" con la implementación de métodos más racionales.

- Todo esto enmarcado en una posición pragmática y funcionalista que intentaba adecuar sin más, los quehaceres de la educación (principalmente el nivel superior) a las demandas expresadas por el sector productivo.

Esta postura de la política adoptada en la educación ,trajo consigo cambios significativos en el posgrado. La importancia de la educación técnica durante este período, tuvo implicaciones que se plasmaron en la expansión de la especialización cuyo objetivo principal fué "la formación en aspectos muy particulares concretos."<sup>14</sup> Por otro lado la masificación de la educación superior hizo presente la necesidad urgente de aumentar y "mejorar" una planta académica que pudiera atender conforme a los nuevos requerimientos, tanto a los alumnos en el nivel profesional, como a los alumnos del posgrado.

Ante tal contexto el posgrado tuvo mayor estructuración y organización a nivel institucional lo que propició un aumento significativo en el número de sus programas. De acuerdo con Castrejón Díez:

"... en el I.P.N. se abren, a nivel maestría , varios en Ciencias Aplicadas, Ciencias Básicas, Administración y Medicina, al igual que en Chapingo en el área de Agronomía y en el Instituto Tecnológico de Monterrey. En cuanto a las áreas de Ciencias Humanas y de Administración , son abiertos algunos nuevos programas en la Universidad de Nuevo León, Universidad Autónoma de Guadalajara y Universidad Autónoma de Guerrero (Biología).

En el D.F., el incremento a partir de esa fecha se hace muy notorio en la Universidad Autónoma de México, que en 1969 abre 8 nuevos programas en Ciencias Básicas, Aplicadas, Administrativas; así como en Medicina y en Veterinaria.

En el nivel de Especialización , es notable la apertura de este tipo de estudios, sobre todo en las Universidades Autónoma de Guadalajara y Guadalajara, en las cuales se abren 18 programas en la primera y 8 en la segunda.....Lo mismo sucede en la UNAM....

---

<sup>14</sup>Veáse, Programa Nacional de Posgrado . Modernización Educativa 6 1989-1994. Secretaría de Educación Pública 1990 .pág 40.

En doctorado, son la UNAM, el IPN, la Iberoamericana y el ITESM las únicas instituciones que lo ofrecen, y ésto en las áreas de Medicina, Ciencias Básicas y Aplicadas, y en Ciencias Humanas.<sup>15</sup>

Como puede observarse la tendencia de vincular la universidad y el aparato productivo, también se denota en la importancia que adquieren los posgrados con carácter técnico e instrumental, descuidando áreas como las Ciencias Sociales (excepto administración) y las Humanidades.

Es importante tener en consideración la situación de la actividad docente en el nivel superior durante este sexenio, ya que esto de alguna manera constituyó el antecedente más cercano de la creación de la Maestría en Enseñanza Superior objeto de este estudio:

a) La masificación de la educación superior hizo presente la necesidad urgente de aumentar y "mejorar" una planta académica que pudiera atender conforme a los nuevos requerimientos, tanto a los alumnos en el nivel profesional, como a los alumnos del posgrado. Situación paradójica para el posgrado, ya que por un lado era una estancia propicia para contribuir a mejorar acción docente en el ciclo profesional, pero por otro lado tenía que preparar a los futuros académicos que demandaba su propio crecimiento.

---

<sup>15</sup>Castrejón, Díez, op cit, pág. 97.

b) Como parte del Seminario Sobre Planeación Universitaria, la ANUIES plantea como un punto central de la reforma universitaria la creación de programas de formación docente y atendiendo a esto en el mismo año se propuso el Programa Nacional de Formación de Profesores (PNFP) que planteó como objetivo mejorar la práctica docente en el nivel superior.

c) De acuerdo con lo anterior, por su parte la UNAM, crea el Centro de Didáctica (CD) y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME).

Sobre este último punto es necesario hacer algunas consideraciones, ya que la creación de estas instancias constituye un antecedente importante de la fundación de la MES.

El Centro de Didáctica y la Comisión Nuevos de Métodos de Enseñanza nacen como una acción de la reforma universitaria. Cada uno de estos se crea con un objetivo distinto. Por un lado la CNME tuvo como propósito la sistematización de la enseñanza superior y por el otro el CD tuvo, (acorde con la política nacional de formación de profesores) los siguientes objetivos :

- "1) sensibilizar a los docentes sobre cuestiones pedagógicas,
- 2) introducirlos en la formación didáctica y

3) promover la creación y la consolidación de unidades académicas de formación de profesores en la UNAM y en otras universidades de la República."<sup>16</sup>

Así esta instancia se constituyó como la principal encargada de la formación de profesores universitarios, alcanzando una demanda muy elevada. Por su parte la CNME, el Colegio de Pedagogía y la ANUIES, como instancias también vinculadas con la educación superior organizaron el Coloquio Nacional Sobre Formación de Profesores, en donde se empezó a contemplar la necesidad de crear una instancia dentro del Colegio de Pedagogía (por su importancia en el estudio de aspectos educativos) un programa de posgrado que se encargara específicamente de dar atención a la formación de los docentes universitarios.

Es preciso señalar que si bien el CD y la CNME no se constituyeron como estudios de posgrado, su creación y organización, sentó las bases para la creación de posgrados en educación en la siguiente década

En general contemplando este esbozo que abarca dos etapas del desarrollo del posgrado, se puede decir que hubo cierta continuidad en las políticas

---

<sup>16</sup>Esquivel, Juan E. Chehaibar Lourdes, Profesionalización de la docencia (perfil y determinaciones de una demanda universitaria) .CESU-UNAM, México 1991, pág.35

económicas gubernamentales, es decir la marcada tendencia hacia la industrialización, iniciada fuertemente por Alemán, no desapareció de las políticas gubernamentales de los sexenios posteriores. Por lo tanto las políticas educativas siempre intentaron responder a este contexto.

De lo anterior se deriva que la "formación" que se procuraba en la educación superior , era una preparación principalmente encaminada a la enseñanza de aspectos técnicos y especializados.

## **2.4.- TERCERA ETAPA. EXPANSIÓN . CREACIÓN DE LA M.E.S**

El período de consolidación del posgrado se sitúa en los años setentas, época en la que se plantea el resurgimiento del país después de la crisis sufrida en la década pasada. Es importante detenernos en esta etapa ya que es aquí en donde encontramos situada, la creación de la Maestría de Enseñanza Superior, que es el objeto central de nuestro interés.

Luis Echeverría tomó el poder presidencial en una época de coyuntura. La situación era muy delicada después del movimiento estudiantil que fue la expresión más visible de la mala situación económica política y social por la que pasaba el país en esa época. Se reclamaban cambios urgentes en todos los sentidos. Se planteó el reajuste económico del país teniendo como objetivo principal la modernización de las estructura productivas. El modelo económico que en gran medida había propiciado los descontentos sociales requería de una modificación sustancial, así la política económica gubernamental se planteó de la siguiente manera:

..Las reformas debían orientarse a la modernización acelerada del aparato productivo, principalmente del campo, la intervención creciente del Estado, la eficiencia administrativa, la lucha por aumentar la productividad, la conquista de mercados externos, la mayor autonomía tecnológica, etc. Modificar la estrategia del desarrollo significaba alterar las pautas conforme a las cuales el gobierno distribuía sus recursos con miras a propiciar una distribución del ingreso

más equitativa , una ampliación del mercado interno, una modernización más rápida y homogénea de la economía y un refuerzo de la capacidad de autosustentación del proceso de desarrollo respecto a influencias externas. En vez de que la actividad económica descansara en la demanda de los sectores más privilegiados, se pretendía ampliar la capacidad de compra de los sectores mayoritarios".<sup>17</sup>

En el aspecto social se propuso un cambio de políticas. Se buscó el mejoramiento de las clases más desprotegidas, la incorporación al desarrollo nacional de las clases marginadas, la igualdad de condiciones en el acceso a la educación, la reivindicación de las clases campesinas , etc. "El pueblo" tomó un papel preponderante en la mira gubernamental.

En el plano de lo político el cambio en el discurso con referencia al sexenio anterior fue radical. La "apertura democrática" se convirtió en eje central de la política echeverrista. Esta medida fue tomada como medio reconciliador entre la sociedad y el Estado , ya que después de la represión sufrida en el 68, se necesitaba un discurso que pudiera estabilizar la situación de descontento social en el país.

Este contexto dió pie a un replanteamiento de la política educativa seguida hasta ese momento. La "planificación educativa" planteada en la segunda mitad de los sesentas no desapareció del todo, e incluso fué retomada. Sin embargo no

---

<sup>17</sup>Citado en, Latapí Pablo, Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976, Nueva Imagen, pág 58.

era suficiente para enfrentar la situación del país, por lo que acorde a los cambios de orden político, social y económico, se planteó la "reforma educativa". Todos los niveles del sistema escolar se vieron permeados por esta política y se observaron modificaciones estructurales:

a) en el nivel básico (primaria), se cambiaron los planes de estudios y los libros de texto quedaron totalmente reestructurados

b) en el nivel de enseñanza media básica ( secundaria) se pugnó por ofrecer una formación bivalente, es decir, por una formación de pre-ingreso al siguiente nivel escolar y por otro lado una formación de pre-ingreso al trabajo por medio de la educación tecnológica (talleres)

c) en el nivel medio superior (bachillerato) se adoptó la misma reforma que el nivel anterior, o sea, se intentó propiciar una formación tanto de carácter preparatorio pre-ingreso al nivel superior, así como de carácter terminal. Bajo esta concepción , en 1971, se generaron dos cambios significativos:

- las Vocacionales del Instituto Politécnico Nacional se transformaron en Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT)

- se creó el colegio de bachilleres

El renglón de la educación superior conviene tratarlo de manera más explícita debido que ahí se encuentra situado el posgrado.

La política de "apertura democrática" sin duda tuvo su mayor expresión en el medio universitario. Dado que el sector estudiantil fue el más afectado, en la crisis que antecede a esta etapa, ahora tendría mayor atención en las políticas gubernamentales. El respeto a la autonomía, más oportunidades de acceso, aumento en el subsidio, y en general la atención de las demandas universitarias fueron los ejes de la apertura democrática en la Universidad como medios de minimizar los conflictos. El gobierno buscó con esta política reconciliar un sector inconforme, que representaba una posibilidad latente de conflicto social.

Aunque la atención gubernamental hacia la educación superior fue ante todo de orden político, no desapareció la preocupación por la vinculación de esta con el sector productivo.

"El desarrollo industrial empezaba a reclamar ajustes, ya que era evidente la falta de recursos humanos capacitados para integrarse a la modernización que imponía el crecimiento industrial ... Como respuesta a esta problemática, fueron varias las alternativas propuestas. En el aspecto de la Educación Superior... el cambio fue radical"<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Castrejón, Díez, et al. op cit. pág.99

Este cambio incluyó:

- un notable aumento en los subsidios destinados a la UNAM,
- la descentralización de la UNAM, a través de la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP's), en toda la periferia del área metropolitana de la ciudad de México.
- la creación de la UAM y otras universidades al interior de la República.
- en 1971 se crea el CONACYT como un organismo encargado de dar impulso a la investigación en ciencia y tecnología.
- Una acelerada expansión de los POSGRADOS en sus tres niveles: especialización, maestría y doctorado.

Sobre este último punto encontramos que la situación que prevaleció en el sexenio anterior se prolongó, es decir, la importancia de las áreas social (excepto administración) y humanística se vieron notablemente disminuidas. Ejemplo de ello es el notable crecimiento en los posgrados a nivel de especialización sobre todo en el área de ciencias biomédicas.

Sin embargo, en parte, debido a los cambios que se presentaron en el nivel superior, se le concedió importancia a los estudios referentes al área educativa. Como lo expresa Arredondo *"La creación de programas de posgrado en educación se dio paralelamente a la expansión extraordinaria de la educación superior en la década de los setenta.. y al interés que por las cuestiones educativas y pedagógicas se suscitó en esa época en el ambiente universitario."*<sup>19</sup>

Hasta aquí encontramos que todas los cambios que se produjeron en el sistema de educación superior y específicamente el crecimiento del posgrado se debieron a diferentes circunstancias:

- cuestiones de orden meramente político que buscaban la reconciliación universidad estado.

- cuestiones de orden social, por la demanda social de mayor acceso a la educación que propició que la matrícula de la UNAM siguiera en aumento

---

<sup>19</sup>Documento elaborado por el Comité Técnico Asesor para Formación de Recursos Humanos en Educación: Martiniano Arredondo (Coordinador) en Revista Ciencia y Desarrollo, septiembre 1989, CONACYT, México, pág 113.

- reformas de orden económico que planteaban la modernización del sector productivo, lo cual hacía necesaria la formación de "recursos humanos de alto nivel"

- y por último, pero no por ello menos importante, cuestiones académicas e institucionales que se generaron a lo interno de la misma Universidad.

Sobre este último punto es importante reconocer un conjunto de acontecimientos y sucesos internos en la UNAM, que inciden de una manera significativa en el contexto del surgimiento de la Maestría en Enseñanza Superior.

Nos referimos en concreto a ciertas iniciativas institucionales como por ejemplo la creación del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos en 1969 que hicieron evidente la ausencia de un posgrado orientado a la formación de profesores, en el Colegio de Pedagogía de la FFyL, instancia que hasta ese entonces dentro de la UNAM, era la encargada del ámbito educativo.

No hay textos específicos que permitan documentar la riqueza de la dinámica interna gestada al interior de los movimientos de pugna, aunque se tienen datos por testimonios de calidad de la fecundidad del momento, de la

**ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

importancia de las posturas en juego y de la trascendencia de las propuestas en políticas posteriores.

Dentro de este marco de reformas en el año de 1974 se crea en la FFyL de la UNAM la Maestría en Enseñanza superior, como respuesta a la necesidad de mejorar las actividades docentes de los profesores de la universidad.

Hasta aquí como parte constitutiva de la Maestría en Enseñanza Superior de la UNAM se ha dado un esbozo del contexto que antecede y que rodea su creación, ahora, es importante situarnos en el momento actual y tratar de atender en cierto sentido a su estructura en el plano institucional, pero sobre todo de lo que se trata, es de situarnos en su desarrollo interno.

## **CAPITULO III**

### **La M.E.S. como un espacio de formación**

En el capítulo anterior hemos descrito el contexto de la creación de la MES. Es conveniente adentrarnos ahora en un análisis específico de las prácticas y procesos de formación de los estudiantes de la misma. Estas prácticas y procesos son actividades de sujetos que interactúan en un espacio institucional. Por lo mismo este capítulo se orientará en tres direcciones estrechamente vinculadas, a saber; estructura institucional de la Maestría, sus particularidades y las relaciones entre actores que le dan vida a este espacio.

El concepto de formación tal como quedó explicado anteriormente, será central en este capítulo. Se pretende discutir su alcance, tanto en los objetivos institucionales de la MES, así como en su dinámica interna.

La M.E.S en tanto espacio escolar es considerado un espacio de formación. De antemano se supone, de acuerdo con lo planteado anteriormente, que en ésta no se obtiene la formación en su totalidad, ni que ésta es un espacio privilegiado para "formarse", pero se considera que es un campo en donde se pueden recrear, o iniciar procesos formativos.

### 3.1.- ESTRUCTURA INSTITUCIONAL<sup>1</sup>

Para poder entrar al análisis específico de las prácticas y procesos de formación de los estudiantes de la Maestría en Enseñanza Superior, es necesario, adentrarnos a la vida académica de la MES, a partir de su estructura institucional. En esta contemplaremos los objetivos a los que responde, su plan de estudio y algunas disposiciones generales. Así teniendo como marco de referencia su estructura institucional, posteriormente nos situaremos en su movimiento interno.

La Maestría en Enseñanza Superior, forma parte de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Su fecha de creación, como ya se mencionó, data de 1974 y responde, entre otras cosas, a la necesidad de formar a los docentes universitarios ante la expansión de la matrícula universitaria en nivel licenciatura.

---

<sup>1</sup>Estos datos se obtuvieron como parte de la investigación titulada "El Posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades en la UNAM. Estudio Exploratorio." Realizada en las Instalaciones del CESU-UNAM, con apoyo de la DGAPA.

La Maestría en Enseñanza Superior (M.E.S.) por estar situada en el área de humanidades nace con el propósito de "proporcionar al alumno una cultura humanística con una formación metodológica que lo capacite en la investigación y la docencia".<sup>2</sup>

Sin dejar de lado su propósito como maestría en humanidades, la M.E.S. plantea en su plan de estudios los siguientes objetivos:

a) contribuir a la formación docente del profesorado en las diferentes especialidades profesionales universitarias.

b) formar profesores aptos para el estudio de los problemas de educación superior dentro de cada una de las profesiones universitarias.

c) capacitar a los profesores universitarios para la colaboración de planes interdisciplinarios de investigación pedagógica.

d) 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.

e) preparar a los profesores para las actividades de divulgación de la Didáctica especializada.<sup>3</sup>

Este programa de posgrado fue creado para atender únicamente a docentes en ejercicio dentro de la misma Universidad. Entre los requisitos de ingreso, por la particularidad del programa, se establece: a) cursar como mínimo

---

<sup>2</sup>Estudios de Posgrado. UNAM, pág 84

<sup>3</sup>Unidad de Evaluación. Departamento de Planes de Estudio. Registro de Planes de Estudio Aprobados por el el Consejo Universitario.

un semestre de prerequisites. Estos se cursan en la licenciatura en pedagogía sin valor en créditos y tienen como propósito adentrar a los estudiantes de otras disciplinas en el estudio del ámbito educativo, b) presentar constancia de que se es profesor en ejercicio.

La duración de la maestría es de dos semestres, teniendo la opción de cursarla en tres. El período que se establece para la culminación de tesis y la obtención del grado es el doble de la duración regular de la maestría. Los créditos a cubrir son 69, divididos en 60 créditos acumulados por cursos y seminarios monográficos, y 9 créditos otorgados a la tesis.

En cuanto al plan de estudios éste se divide, según Justa Ezpeleta<sup>4</sup>, en dos grandes líneas curriculares: a) bases teóricas fundamentales y b) didáctico instrumentales. Los cursos relacionados con la primera línea son en su mayoría obligatorios (seminarios monográficos, cursos monográficos, seminarios de investigación y tesis), por consiguiente, la línea didáctico instrumental la constituyen cursos de carácter optativo.

Los seminarios monográficos, que tienen carácter obligatorio, están enmarcados en las siguientes áreas: Sociología de la Educación, Filosofía de la Educación, Teoría Pedagógica y Psicopedagogía.

---

<sup>4</sup>Ezpeleta, Justa. Sánchez, María Elena. En busca de la realidad educativa. Maestrías en educación en México. Departamento de Investigaciones Educativas. del CINVESTAV, I.P.N. México 1982.

Los cursos monográficos, obligatorios, se dirigen hacia la Historia de la Educación y la Sistematización de la Enseñanza.

Los seminarios de Investigación y Tesis, también son obligatorios.

Los cursos optativos son los siguientes: Problemas Universitarios, Historia de la Educación en México, Pedagogía Experimental, Orientación Escolar y Profesional, Diseño de Planes y Programas de Estudio , Evaluación de Programas Educativos, Tecnología de la Enseñanza, Seminario de Administración de Instituciones de Enseñanza Superior.

La carga académica por semestre es de:

- dos seminarios monográficos, un curso monográfico
- un seminario de investigación y tesis
- un curso o seminario monográfico optativo.

De esta manera se pretende que el estudiante cuente cada semestre con una formación que contemple la fundamentación teórica y didáctico instrumental.

Los requisitos de egreso son; la traducción de un segundo idioma extranjero, entre el inglés, alemán e italiano, así como la presentación de tesis y su réplica oral.

Formalmente la organización de las actividades académicas del plan de estudios de la Maestría en Enseñanza Superior es la siguiente:

**PLAN REGULAR (Dos semestres)**

**PRIMER SEMESTRE: CREDITOS**

- Dos seminarios monográficos ..... 12
- Un curso monográfico .....6
- Un seminario de investigación y tesis ..... 6
- Un curso o seminario monográfico optativo...6

**SEGUNDO SEMESTRE:**

- Dos seminarios monográficos..... 12
- Un curso monográfico..... 6
- Un seminario de investigación y tesis .....6
- Un curso o seminario monográfico optativo ....6

## **PLAN OPCIONAL (tres semestres)**

### **PRIMER SEMESTRE:**

- Dos seminarios monográficos.....12
- Un curso monográfico .....6
- Un curso o seminario monográfico ..... 6

### **SEGUNDO SEMESTRE:**

- Un seminario monográfico.....6
- Un curso monográfico .....6
- Un seminario de investigación y Tesis ..... 6

### **TERCER SEMESTRE:**

- Un seminario monográfico ..... 6
- Un seminario de investigación y tesis .....6
- Un seminario de investigación y tesis .....6

Debido a que la maestría está dirigida específicamente a docentes en el nivel superior, en el plan de estudios se marcan disposiciones generales, donde se manifiesta lo siguiente:

- 1.-"El contenido de los cursos se referirá siempre a la Enseñanza Superior.

2.-"Los trabajos de los seminarios, salvo los de carácter general, habrán de referirse exclusivamente a los problemas pedagógicos del área de especialidad del profesor."

A lo anterior se debe agregar que la MES cuenta con la colaboración de otros programas de posgrado ya que el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM, establece en el artículo 44 que "de las asignaturas de un plan de estudios el 60% tendrá que acreditarse en la División que imparte los estudios correspondientes. El 40% restante podrá acreditarse en otras divisiones de posgrado en la UNAM, previa autorización del Jefe de la División".

De esta forma, en la reglamentación de los estudios de posgrado y específicamente en la reglamentación de la MES, se incluyen lineamientos encaminados a integrar lo pedagógico y lo propio de cada disciplina.

Es importante destacar que, hasta la fecha, institucionalmente no existe modificación alguna al plan de estudios planteado originalmente. No obstante el plan de estudios en su desarrollo interno actualmente cambia cada semestre de acuerdo a la temática planteada por el docente para el desarrollo de su curso. Lo

anterior se hace posible por medio del uso de paréntesis, los cuales se utilizan para introducir la temática general de cada curso, por ejemplo:

**Seminario de Investigación y Tesis (Educación Ambiental)**

**Seminario de Investigación y Tesis (Procesos Cognoscitivos)**

**Seminario de Investigación y Tesis (Elaboración de Tesis)**

En el plan de estudios aprobado por el Consejo Universitario no aparecen líneas de investigación, sin embargo, en el catálogo de Estudios de posgrado consultado, se mencionan 18 líneas de investigación y en la información recabada en la MES, se manejan 22 líneas de investigación. Estas son: 1) Antropología y educación, 2) Currículum, 3) Currículum y evaluación, 4) Ciencia y tecnología, 5) Didácticas aplicadas, 6) Educación y salud, 7) Educación comparada, 8) Etnografía de la educación, 9) Enseñanza de las ciencias, 10) Filosofía y educación, 11) Historia de la educación, 12) Investigación educativa, 13) Metodología de la educación, 14) Pedagogía experimental, 15) Psicología de la educación, 16) Psicoanálisis y educación, 17) Política educativa, 18) Procesos cognoscitivos del aprendizaje, 19) Prospectiva de la educación, 20) Planeación educativa, 21) Sociología de la educación, 22) Teoría pedagógica.

En cuanto a infraestructura, personal académico y recursos institucionales, la MES:

a) cuenta con la estructura física de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras

b) tiene una planta docente de 26 profesores entre los cuales se encuentran algunos investigadores de reconocido prestigio.

c) de acuerdo con la información obtenida por informantes calificados, la MES ha establecido vínculos de colaboración académica tanto con algunos centros e institutos de investigación de la UNAM, así como instituciones externas.

Por último sólo resta mencionar que desde 1993 la Maestría en Enseñanza Superior, se encuentra dentro del Padrón de Excelencia de CONACyT.

Lo anterior constituye en términos generales, la estructura institucional de la MES. Ante esto, ahora, cabe preguntarse por la formación.

Desde nuestro punto de vista encontramos que en los objetivos institucionales de la MES, la formación aparece ligada al discurso modernizador, con el riesgo permanente de subrayar sólo aspectos instrumentales, es decir en la capacitación y actualización. Se trata pues de acuerdo a lo planteado en el

primer capítulo de una visión orientada sólo a un aspecto del concepto de formación. Se podría objetar que en el discurso encontramos términos como cultura humanística, agentes de la transformación y actitud crítica, que nos remiten a considerar una visión amplia de la formación. Pero estos términos tal como se encuentran plasmados siguen dejando a la formación supeditada meramente al discurso técnico e instrumental. Esto es claro cuando se dice "..... y capacitarlos para que se conviertan en agentes de la transformación de la enseñanza superior mediante la formación de una actitud crítica." ¿ A caso se capacita para transformar y ser crítico ?. Esto indica que en el desde este discurso no existe una diferenciación mínima entre el ámbito instrumental y la formación.

Lo anterior no es simplemente una casualidad, sino en parte es producto de la situación que rodea la creación de la MES. No olvidemos que esta maestría surge en un contexto de cambios políticos sociales y educativos, que principalmente tuvieron como objetivo la modernización del sector productivo. Recordemos que se planteó la llamada "reforma educativa" y que en el nivel superior se procuró la llamada "apertura democrática", lo que en cierta medida propició una expansión en el nivel licenciatura y por ende una demanda del mejoramiento de la práctica docente docente .

Por lo que respecta al resto de la estructura institucional, tal como está planteada, se puede decir que existen condiciones favorables para el desarrollo del proceso de formación en el espacio escolar. Nos referimos a:

- los lineamientos encaminados a procurar la integración tanto de los aspectos del ámbito educativo con los aspectos propios de cada disciplina,

- la vinculación de la MES con centros e institutos de investigación,

- la posibilidad de cursar el 40% de los créditos en otro programa de posgrado,

- la planta docente integrada por algunos "investigadores relevantes en el ámbito educativo, " entre otras.

Teniendo como fondo este contexto de condiciones institucionales, conviene ahora adentrarnos en la dinámica actual de la maestría tratando de detenernos en algunas particularidades del programa.

### **3.2.- PARTICULARIDADES DE LA M.E.S.**

Teniendo como antecedente la estructura institucional del plan de estudios de la MES, es importante dedicar este apartado a resaltar ciertas características particulares de la MES, que la hacen un programa de posgrado diferente de otros programas de educación. Estas, indudablemente intervienen en el desarrollo interno de la Maestría y marcan la circunstancia o el contexto con el que se encuentra el estudiante desde su ingreso.

Este programa fue creado con el objetivo de atender únicamente a docentes en ejercicio en nivel superior de la UNAM. Posteriormente el ingreso se abrió a docentes de nivel medio superior, de la misma UNAM (ENP y CCH) y en los últimos años se han incorporado, previo convenio, docentes provenientes del Colegio de Bachilleres. No deja de llamar la atención que tratándose de un posgrado en Enseñanza Superior, se haya abierto últimamente la matrícula a profesores del nivel educativo antecedente.

El programa en Enseñanza Superior sólo otorga el grado de maestría. El programa tiene una duración de dos semestres, aunque puede cursarse en un máximo de tres semestres.

El programa de la MES coexiste y comparte instalaciones e infraestructura física y "recursos humanos" con la maestría y doctorado en Pedagogía. Tal vez debido a esto la mayoría de los profesores de la M.E.S. pertenecen al posgrado en Pedagogía, lo que sin duda propicia que la mayoría de los cursos que se imparten en la maestría y doctorado en Pedagogía, sean los mismos para la M.E.S.

Es un programa al cual se inscriben alumnos que provienen de distintas licenciaturas (Esto es común en los posgrados en educación, pero no sucede así por ejemplo en un posgrado en Física, Derecho u Odontología.) . Debido a esto, un requisito de ingreso consiste en que el estudiante curse un número determinado de materias en la licenciatura en pedagogía, por uno o dos semestres, según lo considere la comisión dictaminadora, bajo la forma de prerrequisitos sin valor en créditos.

Por último, una particularidad - que es también frecuente en otros posgrados de la FFyL- es el uso de paréntesis como recurso para "flexibilizar" o "actualizar" semestralmente el mapa curricular o el listado de materias, de acuerdo con los temas que el docente propone para cada curso.

De lo anterior podemos extraer las siguientes observaciones:

- al permitir la inscripción a estudiantes de Enseñanza Media Superior la MES, pierde especificidad. Se atiende por igual a los profesores de enseñanza superior UNAM, que a los profesores de enseñanza media de las Escuelas Preparatorias, CCH's y a los profesores del Colegio de Bachilleres. Los perfiles de ingreso/egreso originales de la MES, así como son objetivos requieren , por lo mismo mayor definición y precisión.

- No se diferencian a los estudiantes con respecto a la carrera de procedencia.<sup>5</sup> Por ejemplo, se imparten los mismos cursos a estudiantes que provienen de licenciaturas en química, pedagogía o enfermería.

- La mayoría de los cursos y seminarios no se dirigen exclusivamente a estudiantes de la M.E.S, sino además a los de maestría y doctorado en Pedagogía. Esta falta de identidad de los seminarios obligatorios de la MES trae consecuencias fáciles de detectar en la formación de los estudiantes.

---

<sup>5</sup>Esto no es exclusivo de la M.E.S. FFyL, sino que sucede en diferentes posgrados en Enseñanza Superior. Al respecto puede consultarse, Follari, Roberto A, "La formación pedagógica de profesores o sobre los cursos equivocados". En Carrizales César (Coordinador) Políticas de investigación y producción de Ciencias Sociales en México U.A.Q. México pág. 137-170.

- Aunado a lo anterior el período de duración de la maestría es de dos semestres en los cuales se cursan 10 materias (cursos monográficos, seminarios monográficos, seminarios de investigación y tesis). Es un período escolar que va contra reloj.

- Las líneas de investigación no estan del todo definidas. Es difícil pensar que un posgrado que ofrece 23 materias con 26 profesores, que en su mayoría no son de tiempo completo en el posgrado, cuente con 22 líneas de investigación.

Estas particularidades de la MES, se convierten en puntos problemáticos, que lejos de coadyuvar a un proceso de formación, más aún de interformación, llevan a situaciones académicas que no se articulan del todo con este proceso.

### 3.3.- PRÁCTICAS Y PROCESOS DE FORMACIÓN

Nuestro énfasis en las prácticas y procesos se debe a que consideramos que estos y éstas nos ponen en la ruta de la formación. Hablar de prácticas y procesos es hablar del actor y de su actuación en un determinado escenario. En este caso el actor principal es el estudiante, y su escenario es la Maestría en Enseñanza Superior.<sup>6</sup>

Las prácticas y los procesos escolares, no están determinadas, ni son vividas por todo de la misma manera. Las condiciones; infraestructurales, económicas, institucionales, y didácticas con las que se encuentra el estudiante a su ingreso a la MES pueden ser las mismas para todos, pero cada uno les otorga un sentido distinto<sup>7</sup>. Este sentido personal es el sendero que siguen los actores. Así para algunos las prácticas y procesos pueden convertirse en rutina, pero pueden, a su vez, volcar el sentido del actor y hacer que éste continúe, reinicie o inicie su proceso de formación. Las prácticas escolares pueden despertar

---

<sup>6</sup> El concepto de actor nos remite al de acto y acción. La diferencia entre estos últimos, de acuerdo con A. Schtz, es que el acción es una conducta proyectada y el acto es la acción concluida. La acción se proyecta de acuerdo con lo que el actor ha acumulado a lo largo de su vida, a lo largo de su historia. Lo que interesa en este trabajo son los actos de los estudiantes de la M.E.S, estos actos son considerados como sus prácticas.

<sup>7</sup> Recordemos a Honoré cuando habla de la significatividad (pág. 30 cap I).

el interés personal por apropiarse del contenido y de una actitud de búsqueda que no termina con la maestría sino que se prolonga por tiempo indefinido.

Para obtener información sobre algunas prácticas y procesos de los estudiantes de la MES, recurrimos a:

- a) búsqueda de algunos datos en archivos,
- b) entrevista a informantes calificados,
- c) encuesta
- e) y observaciones en el aula

La información obtenida se refiere a los siguientes aspectos: datos generales, preparación al ingreso al posgrado, algunas formas de trabajo académico, condiciones de trabajo académico, algunos aspectos relacionados con la práctica de la investigación y por último sobre algunas cuestiones "extra-áulicas".

#### **- Actores <sup>8</sup> (Estudiantes)**

La matrícula de estudiantes de la M.E.S. de 1989 a 1994 ha permanecido estable, con un promedio de 32 alumnos por año. La matrícula actual,

---

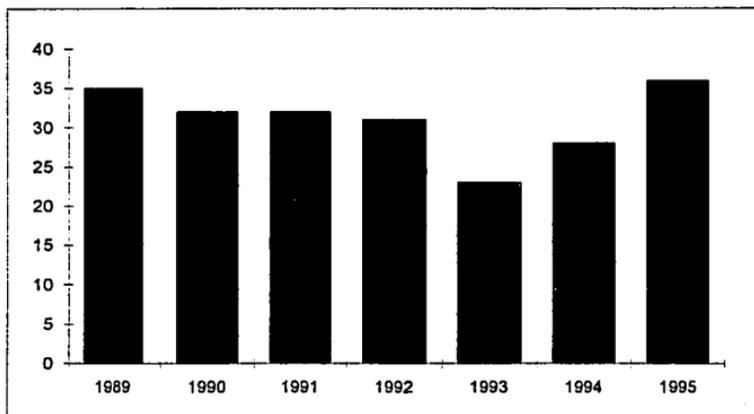
<sup>8</sup>Los datos aquí vertidos, son también parte de la investigación antes mencionada.

registrada en el período 1995-1 es de 36 estudiantes, de los cuales 28 son de reingreso y 8 de nuevo ingreso.

En términos reales la matrícula ha sido la siguiente:

AÑO	MATRÍCULA
1989	35
1990	32
1991	32
1992	31
1993	23
1994	28
1995	36

Fuente: Archivo de Servicios Escolares  
División de Estudios de Posgrado  
Facultad de Filosofía y Letras UNAM



Con el fin de tener un acercamiento con los estudiantes se aplicó una encuesta al azar a 8 estudiantes de la M.E.S, cuatro hombres y cuatro mujeres, que representan aproximadamente la cuarta parte de la matrícula total.

Con respecto a sus datos generales se obtuvo la siguiente información: sólo una persona es menor de 35 años, tres se encuentran entre 36 y 40, y cuatro de ellos son mayores de 40 años. En cuanto a su estado civil, hay un soltero, una viuda, dos divorciados y cuatro casados.

Seis de ellos manifestaron tener dos personas promedio como dependientes económicos. Cinco ganan entre N\$ 2,500 y 5,000 y tres ganan menos de N\$ 2,500.00. Sólo uno de los encuestados tiene beca.

En términos generales, quien está inscrito en la MES es un estudiante que trabaja y estudia, lo que lo convierte en estudiante de medio tiempo, no está becado por ninguna institución. Es un estudiante, por lo general casado, con dos dependientes económicos, que como promedio gana entre N\$2, 500.00 y N\$ 5, 000.00 y tiene más de 35 años.

Todo lo anterior indica que las condiciones de estudio de los alumnos de la MES no son las adecuadas para que se dediquen de tiempo completo a esta

actividad. Sólo una persona de las entrevistadas tiene beca proporcionada por la DGPA de la UNAM. La beca en sí misma no garantiza que los estudiantes destinen la totalidad de su tiempo a las tareas académicas del posgrado, pero sí brinda más posibilidades para ello.

Las anteriores situaciones tienen como fondo la carencia de becas para ofrecer a un número mayor de estudiantes, así como la actitud de éstos por no solicitarlas, ya que su monto no es atractivo para cubrir sus necesidades económicas. Debemos agregar que en nuestra revisión en los archivos de esta maestría, no se registran becas otorgadas durante el periodo 93 -94, por parte de CONACYT. La maestría en Pedagogía, por ejemplo, registra a dos becarios en nivel maestría y dos en nivel doctorado.

Agreguemos una característica más de los estudiantes a quienes se les realizó el cuestionario. La mayoría de ellos son estudiantes mayores de 35 años, con varios años en la docencia. Son todos ellos profesores en servicio y que han llegado a la maestría por distintas situaciones:

- " Para cumplir con un proyecto de actualización"
- "Por superación , actualización y por necesidades económicas"
- "Por tener una información diferente a la química"

- "Debido a mi actividad en mi centro de trabajo"

- "Para mejorar la práctica profesional"

Esto señala que es una demanda muy específica por la que los profesores solicitan su ingreso en la MES, misma que tiene que ver directamente con su campo de trabajo profesional como docentes, o bien como una maestría que brinda la oportunidad de estudiar y obtener el grado "fácilmente". Las motivaciones de los estudiantes son precisas y sin rodeos de otro tipo. Esto también puede indicar por qué los estudiantes no luchan por obtener la beca, ya que sus inquietudes no son convertirse en estudiantes de tiempo completo.

Ahora bien, hay que recordar que la formación es entendida desde nuestro punto de vista como un proceso, que se da en una relación interioridad exterioridad, es un compromiso, un deber consigo mismo, asumido por el individuo ante su circunstancia. Es pues, una exigencia personal que lleva a trascender la inmediatez. Este proceso, conlleva movimientos de ruptura, reflexión, evaluación y crítica. La formación es una apropiación y aprehensión de la cultura, la formación constituye el patrimonio personal de cada individuo<sup>9</sup>. La formación es la diferencia entre el hombre medio y la aristocracia.

---

<sup>9</sup>El patrimonio cultural, es un acervo que cada individuo va incorporando en su proceso de formación. Para Bordieu, esto es el "capital cultural", éste principalmente se refiere a la apropiación de la alta cultura.

Remitiendonos a las condiciones generales de ingreso que expresan los estudiantes de la MES, ambas figuras se encuentran presentes. Pero sin duda, la gran mayoría no está dentro de un proceso de formación. Resulta difícil que en los estudiantes de la MES exista un compromiso que sustente su proceso de formación, ya que sus motivos de ingreso a esta maestría, responden por lo regular una exigencia externa. Con esto no queremos decir que la formación se reduzca o se determine por la forma de asumir lo escolar, pero recordemos que un individuo que se encuentra en un proceso formativo hace de lo escolar algo propio.

#### **- Preparación al ingreso del posgrado**

De los 8 cuestionarios aplicados, 3 alumnos manifestaron que a su ingreso contaban con una adecuada preparación y por lo tanto no cursaron propedéutico, 4 de ellos cursaron propedéutico y sólo un alumno opinó que su preparación era insuficiente. Esto indica que los estudiantes entrevistados consideran que su preparación al ingresar a la Maestría fue la adecuada, no obstante la necesidad de cursar un propedéutico. Si a estas respuestas le

---

Néstor García Canclini, retomando a Bourdieu, señala que el "hombre culto", no es sólo aquel que posee conocimiento de la alta cultura, sino, que además de eso, tiene un conocimiento amplio de su entorno.

agregamos las obtenidas con la pregunta ¿cuál es su carrera de origen?, encontramos que dos son pedagogos, dos del área de la salud (médicos cirujanos); tres de ciencias sociales: (sociología, trabajo social y psicología); y uno de ciencias naturales (química). Esto podría indicar que 4 de las personas entrevistadas, 50% de nuestra muestra, están familiarizadas con el campo de las ciencias sociales y con el lenguaje específico de la educación. Sin embargo la cosa es más complicada, porque rastreando en las carreras de procedencia se obtuvo que dos pedagogos, un trabajador social y un médico cirujano son los que señalaron no necesitar del propedéutico. El psicólogo y el sociólogo, por su parte, opinaron que su preparación fue adecuada, pero requerían del propedéutico. Sólo la persona que opinó que su preparación era insuficiente fue la proveniente de química.

Todos ellos estudian y trabajan, cuatro trabajan en docencia universitaria, dos son investigadores, otro en enseñanza media superior y otro en actividades profesionales. Por las carreras de procedencia como por las actividades laborales desempeñadas se observa que se trata de un grupo de estudiantes heterogéneo, con trayectoria académica distinta y quehacer diverso. No obstante, tienen en común hacer de la docencia, su actividad profesional principal, independientemente que el contenido y el nivel escolar en donde laboren sea distinto.

Recordemos que en el plan de estudios se establece con carácter de obligatorio cursar minimamente un semestre de prerrequisitos, sin embargo la información obtenida, indica que esto no se cumple del todo. Esta situación fue explicada por un informante calificado:

".....por otra también se revisó el asunto de los prerrequisitos. Los posgrados de esta facultad si las personas vienen de una (disciplina) diferente casi siempre se le ponen, se le piden se le solicitan prerrequisitos de ingreso y esto significa que actualmente se le hace un estudio de sus antecedentes: formación profesional, intereses, experiencia profesional, y a partir de eso se le diseñan los prerrequisitos que debe cursar. El prerrequisito tienen por objeto dotar de aquellos elementos de carácter básico, que le permitan al estudiante llevar cursos de carácter intermedio o avanzado, el posgrado no ofrece cosas básicas, entonces a partir de 1984 el prerrequisito se empieza a manejar así como el resto de posgrados de la facultad. Anteriormente a esto se les daba un curso propedéutico que consistía en varios prerrequisitos y nada no dados por la gente más experimentada entonces ¿qué pasaba? llegaba gente muy experimentada y al tener el contacto con esto se desestimulaban, entonces en el prerrequisito había casi el cincuenta por ciento de abandono o deserción que esto también fue un indicador fuerte, fue una cuestión que hacía una duración innecesaria de los estudios, en extremo prolongada y no siempre eficiente. A partir de entonces el prerrequisito se empieza a manejar como el resto de la facultad que simplemente se va a dotar al estudiante de los conocimientos que requiera, no como un curso propedéutico...."

Entrevistador. ¿ Los prerrequisitos se imparten en nivel licenciatura ?

En nivel licenciatura, como el resto de los posgrados de la facultad. Pero es un traje diseñado a la medida, o sea no es una cosa general para todo el mundo, si no es una cuestión diseñada con estos elementos en cada candidato, entonces esto significa una variación importante.

Vista de este modo, la situación de la heterogeneidad de carreras de procedencia de los estudiantes de la MES "parece estar bajo control", incluso se considera que esta diversidad es una "riqueza de abordaje a la comprensión de los fenómenos educativos". En términos ideales la situación parece contribuir a un proceso de interformación, al reconocimiento de diferentes puntos de vista, a

un reconocimiento del otro, y a la discusión en busca de una construcción común. Sin embargo en los hechos las cosas se presentan de una manera diferente.

Consideramos que la situación anterior no termina frecuentemente en el diálogo e intercambio fecundo, sino, que desemboca en una exposición de diferentes puntos de vista sin convergencia. Es conveniente citar un ejemplo captado al interior de un seminario de tesis, en el cual una alumna presentó su proyecto de investigación ante sus compañeros, mismos que opinaron al respecto. El tema de investigación el "stress":

Médico. " Bloquicamente se generan muchos procesos, pero eso es la vida cotidiana. Tienes que definir el término estrés y esto es muy difícil, porque si tienen hipertensión esto puede ser debido al stress".

Psicóloga. " En tu proyecto no defines lo que es "stress" y que es calidad de vida. Pero creo que la calidad de vida puede entenderse , como salir de la escuela en condiciones menos traumáticas y esto hay que abordarlo desde el punto de vista psicológico. El modelo de vida debe verse como un proyecto de vida basado en proyecciones y en imaginarios"

Pedagoga 1. "Yo trabajo en el mismo nivel y entiendo más o menos la problemática y creo que esta está en el diseño curricular. La alternativa que se está planteando es trabajar desde el quinto semestre su proyecto de investigación y en sexto.. y así se trata de aligerar su carga (académica)..".

Pedagoga 2." El "stress" yo lo veo como algo que obstaculiza el proceso enseñanza-aprendizaje. Esto se tiene que pensar más que nada en términos del currículum vivido y no en el que está planteado."

Socióloga. " Hay que trabajar el enfoque teórico. El "stress" debe ser entendido como un conflicto de la sociedad de nuestro tiempo."

Lo anterior ilustra, más que una situación meramente formativa, una problemática. Con esto no queremos negar la existencia de alumnos que se encuentren en procesos formativos, pero en general la situación que predomina, no sólo en la MES sino en algunos programas de posgrado en educación. De acuerdo con Follari esta problemática puede resumirse de la siguiente manera :

"...juntar a todos en el mismo espacio y realizar un polifacético intento que no tenga la más remota adecuación a las necesidades de cada académico es, feliz Babel en cuya confusión todos confluyen"<sup>10</sup>

### ***- Formas de Trabajo Académico***

Podríamos continuar con la lista de situaciones que apuntan a la peculiaridad del estudiante de la MES, así como a su heterogeneidad. Sin embargo es importante ahora detenerse a hacer algunos señalamientos sobre las formas de trabajo académico al interior de la MES. La opinión señalada por algunos alumnos que han sido captadas en reuniones académicas, incluso en charlas informales que hemos registrado a lo largo de tres semestres, indican que los alumnos de la MES escogen semestralmente sus cargas académicas con criterios que no son prioritariamente académicos . Por ejemplo, los criterios de

---

<sup>10</sup>Idem pág. 138.

selección de los seminarios se realiza con base en los días y horario que el estudiante tiene libres. Se toma en cuenta además que el profesor "no sea muy exigente", por eso muchas veces se asiste como oyente y, dependiendo de la laxitud o exigencia del profesor, permanecen o se retira del curso. Cuando ocurre lo primero, solicitan al profesor que les guarde la calificación para el próximo semestre. No obstante los alumnos de la muestra, en su mayoría dicen seleccionar sus materias por interés profesional y por los nexos con su investigación, aunque otros (3) reconocen hacerlo por los horarios disponibles, la imagen del docente, etc.

Estas situaciones apuntan a una serie de procesos que los estudiantes, por sus características específicas así como por su dedicación y compromiso con los estudios de posgrado, han realizado a lo largo de los semestres. Se trata de una estrategia para poder acreditar los seminarios mismos que se asumen como requisitos formales, más que como materias con un sentido formativo. Parte de la explicación descansa en las condiciones para el trabajo académico de los estudiantes, pero la otra parte se debe indagar en el compromiso personal del estudiante para consigo mismo.

Las prácticas anteriores contienen múltiples implicaciones, porque en la manera de asumir lo escolar, está la forma de trabajar a lo interno de la escuela.

No es casual, que los alumnos de la MES, busquen formas "poco exigentes" de pasar los cursos y seminarios; que el trabajo académico se reduzca a lo señalado por el profesor; que se seleccionen las materias de acuerdo a criterios como el horario disponible, etc. En fin, el paso por la Maestría, asumido como una exigencia externa, redundante en la lucha por la obtención del grado académico con el menor esfuerzo posible. Esto obviamente sugiere prácticas escolares;

a) sin reflexión en el sentido estricto,

b) sin una evaluación personal sobre los quehaceres académicos (por lo general los alumnos se preocupan más por una calificación numérica otorgada por el profesor)

Un espacio importante de todo sistema escolar, son las actividades escolares que se realizan fuera del aula, estas son factores importantes en el proceso de formación de los estudiantes. Por ello es importante contemplar de una manera general las formas de trabajo extraclase de los estudiantes de la MES. Con base en la encuesta aplicada y en algunas observaciones realizadas a lo interno de esta maestría se observó lo siguiente: las prácticas de los actores se reducen al tiempo en el aula y a los requerimientos establecidos para la evaluación, dejando de lado actividades extra-aula (lecturas complementarias, consulta e investigación de otras fuentes bibliográficas, elaboración de ensayos, etc) que bien pueden enriquecer el proceso de formación en el posgrado. Las

condiciones para el trabajo académico, así como el compromiso personal hacen que el estudiante llegue a un seminario y salga disparado a otro lugar. La vida académica extra aula, espacio que debe entenderse como un espacio formativo también, se cultiva muy poco. La relación entre alumnos se reduce al trato formal o de amistad, sin propiciar espacios reales de comunicación, de construcción y discusión del conocimiento del campo. No hay conformación de grupos académicos. La formación de estos grupos informales, cuando se cuenta con el espacio adecuado para ello aunado al impulso que puede propiciar las prácticas escolares, pueden convertirse posteriormente en equipos de investigación, que contribuyan a "procesos de interformación". En las actuales condiciones eso es muy difícil, pues no depende sólo de la voluntad, sino de condiciones para que ello se presente.

### ***- Condiciones de Trabajo Académico***

No se puede calificar de buen estudiante a aquel que cuenta con una infraestructura académica sofisticada, porque haberlas adquirido no indica que ésta se consuma. Se puede tener varias computadoras en casa y no saber usarlas; o tener enciclopedias y raras veces consultarlas. Sin embargo, el

hecho de que el estudiante tenga su biblioteca personal y una infraestructura académica determinada proporciona algunos indicios sobre el tipo de estudiante de la MES. Tenerla o no tenerla indica algo, pero consultarla es otro asunto.

El mismo consumo tiene varios niveles. Se puede hacer el consumo de un bien en toda su magnitud, hasta consumirlo en lo elemental. Aquí intervienen situaciones sociales y culturales, porque la forma de apropiación de un bien se hace desde las coordenadas culturales de la persona, desde sus motivaciones y desde su biografía personal. Una cosa es comprar un libro, otra más leerlo y otra diferente es interpretarlo. Cada uno de éstos momentos indica la intencionalidad de la persona. Primero, ¿por qué selecciono un libro y no otro?, suponiendo que me dirijo a la librería y soy yo quien decide comprarlo y no lo hago por mandato de otro. Segundo, ¿por qué leo ese libro y no otro?, incluso, ¿Cuándo lo leo? ¿qué tiempo, de mis ocupaciones, le destino a la lectura de ese libro en particular? Tercero, si lo leo e interpreto, lo hago desde mi situación biográfica. Interpreto desde mi visión particular, como una persona con una intencionalidad determinada y una serie de sedimentos que se encuentran presentes en mí. Un compañero (a) mío (a) puede interpretar el mismo texto desde un ángulo distinto. La interpretación habla de mi proceso de formación.

La pregunta ¿tiene biblioteca personal? nos parece indicativa de esta situación. Una primer diferencia está entre quien la tiene y quien no cuenta con ella. Esto indica algo, sin que ello sea determinante para invalidar o exaltar a unos y a otros. En el caso de la biblioteca personal, consideramos, se trata de un capital acumulado con el tiempo.

La acumulación del acervo de una biblioteca personal implica una empatía del profesional hacia un libro. Seleccionar un libro muestra una intención intelectual, una actividad que es parte de un proceso de formación. Por un lado, la escuela promueve el consumo de libros; por otro, la persona por cuenta propia se hace de su patrimonio cultural y este lo tiene en uno de sus espacios vitales: la casa. La posesión o no de una biblioteca personal señala la intencionalidad intelectual de las personas. Pueden presentarse variantes, por ejemplo, que la persona no tenga su biblioteca pero que asista constantemente a la biblioteca pública a consultar y leer libros y revistas sobre su campo y otros más.

En el caso de las respuestas externadas por los estudiantes de la MES, 4 de ellos manifestaron tener biblioteca personal, y 4 restantes dicen no tenerla. La frecuencia de asistencia a la biblioteca de la facultad es, en su mayoría, de una vez a la semana; sólo un alumno manifestó asistir escasamente. En cuanto a las bibliotecas de los centros e institutos de investigación 4 estudiantes

declararon asistir una vez a la semana y los estudiantes restantes no contestaron. Si agregamos las respuestas sobre el tipo de lecturas que se realizan escolarmente encontramos que estas son en su mayoría de antologías, de un capítulo de un libro e incluso de ciertas páginas por libro. Sólo un alumno manifestó leer libros completos. En cuanto a las publicaciones de centros e institutos de investigación utilizadas en el posgrado, 6 alumnos manifestaron que si son revisadas, un estudiante dijo no saber y uno omitió su respuesta. Integremos aquí las respuestas a la pregunta sobre el fomento de lecturas extraescolares: sólo 2 estudiantes realizan la lectura de novelas, libros de su disciplina, libros sobre temas educativos, así como periódicos y revistas; un estudiante acostumbra la lectura de libros relacionados con su disciplina, libros sobre temas educativos y periódicos y revistas; un estudiante lee acerca de su disciplina, además periódicos y revistas; otro estudiante emprende la lectura de libros sobre su disciplina, y los 3 restantes manifestaron sólo efectuar la lectura de periódicos y revistas.

De acuerdo con las opiniones antes expuestas, los estudiantes de la MES manifestaron poca diversidad por el consumo de libros. Esto no indica que no se realicen lecturas, sino que el consumo cuando se restringe a las antologías o fotocopias que el profesor señala en clase, propician que el espectro de lecturas y de autores se restrinja a los que se proporcionan exclusivamente en la MES. La

antología facilita el acceso a la lectura pero se crea la posibilidad de descontextuar al autor , al contenido y al libro de donde ésta fue extraída.

Un indicador más. Para trabajos de investigación y tesis 2 alumnos manifestaron que asisten al banco de datos de un centro de investigación, 5 expresaron que no lo hacen y ninguno de ellos asiste a consultar la base de datos de un investigador; sólo un alumno omitió su respuesta, lo que expresa que la mayoría de ellos se encuentran desvinculados de esta infraestructura. Si relacionamos ahora las respuestas a la pregunta sobre el lugar habitual de estudio, encontramos que 6 estudiantes estudian en su casa, uno lo hace en su lugar de trabajo y otro en la biblioteca. En consecuencia la biblioteca no es un lugar habitual de estudio, y que en el caso de asistir a ella (como lo señalaron los esudiantes) es sólo para consulta, en el mejor de los casos.

Lo antes dicho indica que existe una subutilización de las condiciones institucionales para la producción de conocimiento: bibliotecas, hemerotecas, acceso a redes, a banco de datos, a servicios de cómputo, etc. Así el consumo de los bienes culturales traducido en la infraestructura académica de la UNAM por parte de los estudiantes de la MES, es un tanto limitado.

Formulémonos una hipótesis, en forma de interrogante, que tendrá que abordarse en posteriores trabajos: ¿ el alumno de la MES sólo consulta y consume lo que se le proporciona en el sistema escolarizado ?

### ***- El trabajo de investigación***

Algo por destacar es que la MES no pretende separar a los profesores del ejercicio de la docencia para hacer de ellos investigadores, sino preparar a los profesores universitarios para que sigan con su profesión, pero proporcionándoles elementos de investigación que les permitan tener un acercamiento diferente sobre su propia práctica . Ante esto, parece conveniente mencionar la situación de los estudiantes de la MES con respecto a su actuación en el campo de la investigación.

Una de las prácticas en investigación que realizan los alumnos de este programa es la elaboración de su trabajo de tesis, actividad que indudablemente guarda correspondencia con la relación de los estudiantes con sus asesores y tutores.

Con respecto a lo anterior, en la encuesta aplicada a la muestra se obtuvieron los siguientes datos: respecto al proceso de elaboración de tesis, 5 estudiantes ya visualizaron su campo y temática de investigación; uno de ellos ya tiene los referentes teóricos que utilizará y dos ya cuentan con avances de investigación, incluso un estudiante ya tiene registrada su tesis, y 2 aún no tienen decidido el tema. En cuanto a la frecuencia con que asisten a reuniones con su tutor 2 manifestaron hacerlo ocasionalmente y los 6 restantes omitieron la respuesta. En cuanto al tipo de relación existente entre el estudiante y el tutor, ningún alumno manifestó que ésta fuera de orientación en la investigación y lecturas.

Es preciso señalar que en las disposiciones generales<sup>11</sup> establece que hay comités tutoriales para cada estudiante y que entran en función cuando se presenta el proyecto de Tesis. El comité tutorial se integra por el tutor académico, dos revisiones del área de interés del estudiante y el asesor del departamento correspondiente. Este último funge como tutor académico si el estudiante se

---

<sup>11</sup>El Artículo 9 del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México, establece que: "A quien curse estudios de maestría o doctorado se le asignará un tutor individual que lo oriente en su formación, investigación, señalamiento de lecturas y demás actividades académicas, y lo dirija en la elaboración de su tesis o, en su caso, proponga un director de tesis. Los tutores deberán informar semestralmente al Consejo Interno el grado de avance de las investigaciones o de las actividades académicas de acuerdo con las normas complementarias." Compilación de Legislación Universitaria. UNAM, México 1992.

inscribe a actividades académicas antes de presentar un proyecto de investigación.

Esta norma no se aplica en la MES, ya que en el momento de aplicar la encuesta muchos estudiantes manifestaron confusiones entre las funciones del tutor y el asesor de tesis, así mismo desconocían la norma que les otorga el derecho a contar con un tutor durante sus estudios de maestría. Esta situación está más allá del alcance de los estudiantes, ya que al igual que ellos, algunos informantes calificados opinaron lo siguiente:

"(en la MES) no hay tutores. Hay tutores en el doctorado ( en Pedagogía) y quien sabe que tanto realísticamente puedan atender a los chicos"

"salvo una maestría, la de literatura comparada, nuestras maestrías son escolarizadas y no exigen la presencia desde los estudios de maestría de un tutor; el banco de tutores..., realmente es el banco de tutores para doctorandos."

Esto nos muestra que en la MES, no se ha promovido efectivamente el sistema de asesoría individual de manera metódica y sistemática. Aunado a esto se ha observado, la dificultad de encontrar director de tesis; la necesidad de trabajar (alumnos de medio tiempo) son entre otros los factores que inciden en las actividades académicas de investigación de los alumnos de esta Maestría.

Todo lo anterior se hace explícito cuando, de acuerdo con los datos proporcionados por nuestra encuesta y con base en algunas observaciones

realizadas a lo interno del posgrado, encontramos serias dificultades en los procesos de investigación que se manifiestan desde la elaboración de los proyectos tesis. Como muestra de ello , durante un seminario de investigación se registró lo siguiente:

- Presentación de proyectos poco definidos, en donde principalmente se conotaban ideas generales del objeto a estudiar.
- Ausencia de marcos teóricos fuertes y consistentes.
- Problematizaciones que se perfilaban como descripciones
- Metodologías que en múltiples ocasiones se limitaban a la planeación de actividades.
- Avances poco significativos de un semestre a otro

Es preciso señalar que esto se dio de una manera general , incluso hay casos extremos de alumnos que han rebasado el plazo de la terminación de sus estudios y aún no presentan su proyecto de investigación. Sin embargo, esta ausencia de tutores, esta problemática en el campo de la investigación, esta carencia de asesor de tesis, etc, no constituye el principal factor que detiene este proceso. Como ejemplo; un estudiante después de tres semestres en este seminario, concluyó su proyecto el cual quedó registrado en la secretaría académica correspondiente. Cabe mencionar que este alumno forma parte de la muestra encuestada quien manifestó que asiste una vez al mes con su asesor de

tesis. Esto nos dice que ante las condiciones dadas, el compromiso y el interés del individuo por su quehacer es lo que permite u obstaculiza su avance en el sistema escolar.

De acuerdo con Ortega y Gasset "el individuo no (sólo) es producto de su contorno social sino que, tanto al aceptar las presiones usuales de éste como al oponerse a ellas tanto al recibir como al innovar es agente y responsable del ser que va siendo".

**Consideraciones finales.**

1.- Es difícil concluir porque hacerlo implicaría que la problemática está cerrada, cuando el final de un trabajo de investigación lo que hace es abrir nuevas interrogantes para continuar indagando. Lo más que se puede hacer en un trabajo como el que aquí termina, es recapitular e indicar la nuevas problemáticas que se tratarán de contestar en posteriores investigaciones.

2.- Una primera interrogante es la siguiente: La escuela y la Universidad en la sociedad contemporánea, ¿pueden encargarse de la formación de las personas que en ella se integran? Una segunda : ¿ puede un posgrado formar a sus estudiantes?

Para responder es menester recordar la caracterización que, en el capítulo primero de este trabajo, hicimos sobre el concepto formación. Ahí indicamos que se trata de un concepto polisémico, y que se utiliza indiscriminadamente. El uso que actualmente se le adjudica poca relación guarda con el sentido original del concepto. Incluso, se separa del señalamiento que han hecho los distintos autores que, desde distintos enfoques, han abordado este concepto.

Si entendemos la formación su sentido original como Bildung, la formación responde a un acto de ascenso de la particularidad a la generalidad y esto como un acto de formación del sujeto que tiene un deber consigo mismo. El hombre que se cultiva lo hace en la "totalidad" de sus actos, sin privilegiar lo teórico, y sin

subsumir lo práctico en lo teórico. El hombre que se cultiva es un hombre culto y puede, a través de la incorporación de su patrimonio cultural, apartarse de su mundo inmediato y comprender otras expresiones de vida diferentes a las de él.

Si buscamos que la formación como "bildung" tenga una referencia empírica en la M.E.S., entonces se está lejos de encontrar esta correspondencia. En primer lugar porque es sólo uno de los múltiples espacios que contribuyen con la formación de la persona. El sentido formativo de la escuela esta en el papel activo del individuo que aprende y logra hacer suyo lo escolar. No basta con las condiciones óptimas de enseñanza aprendizaje, sino en el compromiso y las exigencias que cada individuo asume. Esto significa que la escuela es sólo un espacio de formación en donde el individuo puede apropiarse del capital escolar, pero de ninguna manera es la formación misma.

En segundo lugar, por las condiciones materiales de los estudiantes del posgrado ( edades, ingresos, actividades que realizan, dependientes económicos, carreras de procedencia, dedicación al posgrado, entre otras) es remoto que se asuma el compromiso por la formación. Al respecto de la situación a la que se enfrentan los estudiantes de la MES, un informante expreso lo siguiente:

..."a muchos de mis alumnos les tengo el más grande de los respetos y de la admiración. Hay estudiantes que hacen dos horas para llegar a Ciudad Universitaria. Estudian a la una, dos o tres de la mañana; hacen cinco cosas al día y una de ellas es estudiar la MES. Tiene poco que ver ser estudiante becado de tiempo completo en el extranjero y hacer un posgrado como estudiante de medio tiempo aquí".

En tercer lugar, se debe tomar en cuenta que la mayoría de los profesores de nivel medio superior y superior se han inscrito a la M.E.S. como una posibilidad para obtener los, actualmente, demandados estudios de posgrado. Esto responde a una situación externa a los motivos de los estudiantes de la MES ( y podríamos extenderlo a otros programas de posgrado), que consiste en los programas de estímulos diseñados a partir de la década de los noventa. Actualmente existe la posibilidad de obtener más ingresos económicos entre mayores grados académicos se tengan.

3.- Si analizamos al concepto formación desde su vertiente instrumental, aplicativa o "práctica", la lectura que se hace sobre la M.E.S es distinta que la realizada anteriormente.

El programa de la MES surge a partir de las demandas de calificación de la planta docente en crecimiento durante la década de los 70. En el capítulo dos de este trabajo, indicamos que a partir de la década de los sesenta se inicia el crecimiento acelerado de la matrícula de la educación superior, situación que se expande en la década posterior. ¿Cómo solucionar el problema de la docencia? Una forma fue contratando personal docente con poca experiencia en este quehacer, así como con poca o nula experiencia profesional. La MES tuvo como finalidad capacitar a estos profesores universitarios para mejorar las actividades docentes, su objetivo el dominio de "las técnicas y métodos pedagógicos de la educación superior", esto es, un sentido instrumental de la formación.

Sin embargo, respecto a las opiniones de los estudiantes de la MES, actualmente no existen cursos específicos diseñados para la adquisición de estos saberes aplicativos en la práctica docente específica. Incluso, debe agregarse que otro móvil de los estudiantes de la MES es la adquisición de técnicas didácticas, más que de Pedagogía. Incluso, algunos comentarios indican este sentido, así como una confusión en los términos:

" - En la maestría no me han dado de Pedagogía, ni nada de didáctica. Sólo te dan una mescolanza y de ahí yo trato de tomar algo de lo que yo quiero. No hay claridad en las líneas teóricas. Vienes buscando una información distinta de la que has visto en tu área para mejorar la enseñanza de la química - señaló una estudiante de la MES a su compañera, durante el descanso de un seminario -.

- Tú dices enseñar mejor la química, pero ¿ realmente no te lo dan ? responde su compañera-

- No, te salen con eso de la calidad total."

Lo anterior ilustra una situación interesante que expresa la inquietud de muchos estudiantes de la MES. Su móvil intelectual, por llamarle de alguna manera, es hacia el aprendizaje de saberes muy específicos, incluso técnicas. Cuando esto no responde a las expectativas, entonces se condena a una enseñanza que busca algo más que una preparación instrumental.

4.- Las características de la MES con respecto a otros programas de posgrado de la UNAM la convierten en algo sui generis. Por un lado su reglamentos y su estructura curricular. Por otro lado, la situación de sus actores y en especial de sus estudiantes. Por ejemplo, la MES recluta a estudiantes que tienen como actividad profesional a la docencia en instituciones de educación superior y media superior, independientemente de la carrera de procedencia . A la MES llegan estudiantes

cuya carrera de origen fue la Física, la Química, el Derecho, la Enfermería, la Sociología, entre otras. Distinto de otros posgrados donde lo común es el estudiante de una licenciatura similar a la del posgrado donde se incorporará.

Este detalle tiene una importancia notable. Si bien la actividad profesional del estudiante de la MES es la docencia, su "identidad" es con la disciplina que estudió previamente. Al incorporarse a la MES, la identidad se altera porque el físico, el químico o el matemático llegan a un campo novedoso mismo que puede ser atractivo para algunos pero para otros no.

Las expectativas, en tanto profesor con una carrera que no es la Pedagogía, incluso muchas veces no son las Ciencias Sociales, se inclinan por algo instrumental que le auxilie en su quehacer ante un grupo de estudiantes. Las demandas del estudiante de la MES son precisas, pero esta les proporciona una cosa distinta.

Lo paradójico: la MES, como cualquier otro posgrado no garantiza que sus estudiantes se suban al carro de la formación en su sentido amplio. Esto no invalida que algunos sí lo hagan, pero este viaje es ajeno para muchos estudiantes. Pero la MES, tal como se estructura actualmene, no se apega en sentido estricto ala demanda estudiantil que es hacia el aprendizaje de un saber específico. No podría hacerlo , porque un posgrado no puede servir exclusivamente a los requerimientos de una práctica profesional.

Si la MES fue creada para capacitar a los docentes, esto no significa que su función se reduzca a proporcionar esta demanda instrumental. La debe contemplar pero no quedarse en ella.

En general la MES más que ser un espacio de formación , se restringe a ser un espacio en dónde se obtiene un grado académico que posibilita un ascenso, una mejor puntuación en los programas de estímulos, o simplemente la MES se convierte en un espacio en donde se cumple con un compromiso laboral.

## BIBLIOGRAFIA

- 1.- Arredondo, Martiniano, et al., "Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa", Cuadernos del CESU. núm.13, UNAM, 1989. México.
- 2.- Arredondo, Martiniano, Santoyo Rafael, Desarrollo y perspectivas del posgrado en México. UNAM, Coordinación de Humanidades, México 1985.
- 3.- Arredondo Martiniano, (Coordinador) "Documento elaborado por el comité Técnico Asesor para la Formación de Recursos Humanos en Educación" en revista Ciencia y desarrollo, septiembre 1989, CONACYT, México.
- 4.- Bourdieu, P. Passeron J.C. La distinción, Taurus humanidades Madrid. 1988.
- 5.- Bourdieu, P. Passeron J.C. Los estudiantes y la cultura, Labor Barcelona. 1967.
- 6.- Castrejón, Díez, et al. Prospectiva del Posgrado 1982-2000. Grupo de Estudios Sobre el financiamiento de la Educación. México, 1982.
- 7.- Cuaderno 4. Estados de conocimiento. 2º Congreso nacional de Investigación Educativa. Formación de docentes y profesionales en educación. México 1993.
- 8.- Esquivel Juan E, Chehaibar Lourdes, Profesionalización de la docencia (perfil y determinaciones de una demanda universitaria). CESU-UNAM, México 1991.
- 9.- Estudios de Posgrado. UNAM 1989. (catálogo)
- 10.- Ezepeleta Justa. sánchez María Elena. En busca de la realidad educativa. Maestrías en educación en México. Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. México 1982.
- 11.- Follari, Roberto, "La formación pedagógica de profesores o sobre los cursos equivocados" En Carrizales César (Coordinador) Políticas de investigación y producción en Ciencias Sociales en México U.A.Q. México
- 12.-- Gadamer, H.G. Verdad y Método, Sigüeme, España. 1988.
- 13.- Hegel G.W.F. Fenomenología del espíritu. Fondo de Cultura económica. México 1987.
- 14.- Hegel G.W.F, "curso para la clase inferior sobre la doctrina del Derecho, de los Deberes y de la Religión." en Ginzo Arcenio, Escritos Pedagógicos. Fondo de Cultura Económica México 1991.

- 15.- Honoré Bernad, Para una Teoría de la formación. Narcea Madrid 1980.
- 16.- Hoyos, C.A. y Ma. Elena Aviña, "Marco teórico para las ciencias sociales y de la educación " en Bautista B.R. y Concepción Barrón. Memoria del foro de análisis del currículum de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP-Aragón. México UNAM. ENEP-Aragón 1986.
- 17.- Kosik, Karel. Dialéctica de lo Concreto. Grijalbo México 1967.
- 18.- Latapí, Pablo. Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976 Nueva imagen. México.
- 19.- Lukcas, George, Historia y conciencia de clase. Grijalbo México 1969.
- 20.- Meneses, Gerardo, "Repensando la Orientación Educativa (desde la formación bildung)" mimeo.
- 21.- Mendoza Rojas, Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965 - 1980" en Perfiles Educativos No. 12, abril mayo de 1981, CISE, UNAM, México.
- 22.- Ortega y Gasset, La rebelión de las masas Origen Planeta. México 1985
- 23.-Piña Osorio, Juan, "De artesanos y Técnicos Intelectuales" en revista Perspectivas Docentes. Universida Autónoma de Tabasco 1992.
- 24.- Proqama Nacional de Posgrado. Modernización Educativa 6 1989-1994. Secretaría de Educación Pública 1991.
- 25.- "Reglamento General de Estudios de Posgrado" en Compilación de Legislación Universitaria. UNAM, México 1992.
- 26.- Rojas, Graciela, et al. El posgrado en la década de los ochenta. Coordinación General de Estudios de Posgrado. UNAM, México, 1992.
- 27.- Sánchez , Puentes Ricardo. "La formación de investigadores como quehacer artesanal" en OMNIA, Revista de la Coordinación General de Estudios de Posgrado UNAM. Núm 9 , diciembre 1987 México.

28.- Sánchez, Puentes Ricardo. Enseñar a Investigar. Una Didáctica nueva de la investigación Científica en Ciencias Sociales y Humanas. (En prensa) CESU-ANUIES, México 1995.

29.- Schutz, Alfred. El problema de la realidad social. Amorrortu Editores , Buenos Aires. 1962.

**TESIS SIN PAGINACION**

**COMPLETA LA INFORMACION**

# ANEXOS



5.- Después de la licenciatura que otros estudios ha realizado:

a) Relacionados con su disciplina : \_\_\_\_\_

---

b) Relacionados con la investigación y docencia: \_\_\_\_\_

---

c) Otros: \_\_\_\_\_

---

6.- Desde que año ingreso en la actividad docente: \_\_\_\_\_

7.- Cuáles fueron los motivos por los que se dedicó usted a la labor docente:

---

---

---

8.- En que niveles educativos ha ejercido la docencia:

(especifique cuanto tiempo)

a) nivel básico \_\_\_\_\_

b) nivel medio \_\_\_\_\_

c) nivel medio superior \_\_\_\_\_

d) nivel superior \_\_\_\_\_

9.- En que institución y dependencia labora actualmente (especifique puesto que desempeña y el área específica de trabajo).

---

---

10.- A cuánto ascienden sus ingresos mensuales: \_\_\_\_\_

11.- Cuántas personas dependen económicamente de usted: \_\_\_\_\_

12.- Pertenece al programa de : ( )

a) Maestría      b) Doctorado

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
(especifique cuál)

13.- Cuáles fueron los motivos por los que decidió estudiar la M.E.S.:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14.- Tiene beca en el posgrado: a) sí b) no ( )

\_\_\_\_\_  
(especifique quién se la otorga)

15.- Actualmente cursa el:

a) segundo semestre

b) cuarto semestre

( )

16.- En qué fecha ingresó: \_\_\_\_\_

17.- Cuántas materias ha cursado: \_\_\_\_\_

18.- Considera que la preparación con la que usted accedió al posgrado fue: ( )

- a) adecuada, sin necesidad de propedéutico
- b) adecuada, con necesidad de un propedéutico
- c) insuficiente

19.- Considera que la estructura actual del curriculum es:

- a) la adecuada para la formación ( )
- b) la menos adecuada para la formación
- c) no sabe

20.- Considera que los contenidos curriculares del posgrado guardan relación con las prácticas profesionales: ( )

- a) sí
- b) no
- c) algunos
- d) no se

21.- Considera que en la mayoría de los cursos que ha llevado, se mantiene: ( )

- a) secuencia
- b) repetición
- c) dispersión

22.- La calificación que usted asignaría a los cursos del posgrado, es de : ( )

- a) Excelente
- b) Buen nivel
- c) Suficiente
- d) Regular

22.- La dinámica del trabajo en clase en la mayor parte de los cursos, se caracteriza por : ( )

- a) exposición del docente
- b) exposición de los estudiantes
- c) combinación de ambas formas
- d) seminario

23.- En los seminarios y materias con contenidos similares se presenta : ( )

- a) una repetición de contenidos
- b) un tratamiento distinto
- c) no sabe

24.- Cuál ha sido el seminario o curso más importante para su formación: \_\_\_\_\_

25.- Considera que los cursos que se imparten en el posgrado posibilitan que los estudiantes cuenten con las herramientas para la investigación :

- a) sí    b) no    c) no sabe    ( )

26.- Mencione algunos de los libros más difundidos en el posgrado:

---

---

27.- La bibliografía de los cursos y seminarios recoge las publicaciones de los últimos cinco años, producidas en los centros e institutos de investigación: ( )

- a) sí    b) no    c) en algunos    e) no sabe

28.- Las lecturas asignadas académicamente por lo regular son:

- a) De libros completos ( )  
b) De un capítulo por libro  
d) Ciertas páginas de un libro  
e) Antologías.

29.- Mencione tres autores y obras que haya conocido a profundidad en el posgrado: \_\_\_\_\_

---

---

30.- El lugar habitual donde usted estudia es : ( )

- a) la biblioteca de la Facultad  
b) la biblioteca de un Centro o Instituto de Investigaciones  
c) el lugar de trabajo  
d) el estudio, o cualquier otro espacio de su casa

31.- Con qué frecuencia asiste a la biblioteca : ( )

- a) una vez a la semana  
b) una vez al mes  
c) escasamente

32.- Cuenta usted con una biblioteca personal: ( )

- a) Si
- b) No

33.- A demás de las lecturas asignadas escolarmente usted fomenta la lectura de:

- a) novelas
- b) libros relacionados con su disciplina
- c) libros relacionados con temas educativos
- d) periódicos y revistas
- e) ninguno de los anteriores
- f) otros.

34.- Para redactar sus trabajos, usted cuenta con ( )

- a) máquina de escribir mecánica
- b) máquina de escribir eléctrica
- c) computadora

35.- Usted maneja el procesador de palabras: ( )

- a) Chi writer
- b) word star
- c) word perfect
- d) word
- e) works
- f) otro

---

(especifique)

36.- Para realizar su tesis, usted acude a: ( )

- a) un banco de datos y una red de un centro de investigaciones
- b) un banco de datos y una red de un investigador
- c) ninguno de éstos

37.- Con respecto a la elaboración de tesis usted: ( ) ( )

- a) Ya tiene visualizada la investigación en cuanto a campo y temática.
- b) Ya delimitó y construyó el objeto de investigación
- c) Ya tiene los referentes teóricos con los que trabajará
- d) Ya está registrada
- e) Tiene avances de investigación
- f) Aún no tiene decidido el tema

38.- Asiste a asesorías con su asesor de tesis: ( )

- a) una vez a la semana
- b) una vez al mes
- c) ocasionalmente

39.- Asiste a asesorías con su tutor: ( )

- a) una vez a la semana
- b) una vez al mes
- c) ocasionalmente

40.- La relación que mantiene con su tutor es de: ( )

- a) orientación en la investigación de tesis y en las lecturas básicas y complementarias para la formación
- b) sólo alguna de éstas actividades
- c) sólo para el trámite formal que avale las actividades semestrales
- d) ninguno de estos

41.- Para seleccionar una materia en el posgrado, usted considera: ( ) ( ) ( )

- a) la vinculación de ésta con su proyecto de investigación
  - b) su interés profesional y personal por los contenidos de ésta
  - c) otras (el horario disponible, la imagen de un docente, la incorporación colectiva con un equipo de trabajo, etc.)
- 
-

42.- En su estancia en el posgrado y en los espacios fuera del aula, usted ha mantenido con sus compañeros: ( ) ( )

- a) una relación de comunicación y discusión sobre el campo que estudian
- b) una relación de amistad
- c) ninguna de éstas

43.- En su estancia en el posgrado, usted ha mantenido con sus profesores: ( )

- a) una relación de comunicación y discusión sobre el campo
- b) una relación distante con respecto a la discusión sobre el campo

44.- Qué sugerencias haría para elevar la calidad del posgrado:

---

---

---

---

45.- Qué planes tiene al terminar el posgrado: \_\_\_\_\_

---

---

---

CUADRO I.5: DATOS GENERALES												
POSGRADO: MAESTRIA ENSEÑANZA SUPERIOR CLAVE: I.4 MES												
ALUMNOS	SEXO		ESTADO CIVIL				RANGOS DE EDAD					
	M	F	SOLT.	CAS.	U.LIB.	DIV.	25>	26-30	31-35	36-40	41>	
MES1	1	1			1						1	
MES2	1	1			1						1	
MES3	1		1		1					1		
MES4	1		1		1						1	
MES5	1		1				1		1			
MES6	1		1	viuda							1	
MES7	1	1				1				1		
MES8	1	1	1							1		
MES9												
MES10												
SUMA:	8	4	4	1	4	0	2	0	0	1	3	4

CUADRO IL5: ANTECEDENTES Y AVANCE ACADEMICOS														
POSGRADO: MTRIA. ENSEÑANZA SUPERIOR														
CLAVE: IL5 MES														
CLAVE	SEXO		CARRERA DE ORIGEN	CARRERAS DE ORIGEN			NIVEL DE ESTUDIOS		SEMES. TRE	BÉCA		FECHA DE INGRESO	MAT. CURS.	
	No. ESTS	M		F	C.SOCS.	HUMA.	OTRAS	MAESTR.		DOCT.	SI			NO
MES1	1	1	TRAB.SOC., PED.			1		1		3	1	1993	10	
MES2	1	1	MED. CIRUJANO				1	1		1		1994	3	
MES3	1		PEDAGOGIA			1		1		1	1	1994	3	
MES4	1		PSICOLOGIA	1				1		N.R.	1	-	-	
MES5	1		PEDAGOGIA			1		1		3	1	1994	5	
MES6	1		QUIMICA				1	1		5	1	1993	11	
MES7	1	1	SOCIOLOGIA	1				1		1	1	1995	3	
MES8	1	1	MED. CIRUJANO				1	1		1	1	1995	3	
MES9														
ME10														
SUM.	8	4	4	0	2	3	3	8	0	1,67	1	7	4653	13

CUADRO III.5: ACTIVIDADES PROFESIONALES																	
POSGRADO: MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR										CLAVE: III.5 MES							
No. ESTS.	SEXO		PROFESOR			INVESTIGADOR		PROFESIONAL		ADMI NISTR	INGRESOS AL MES			Mantiene ud. a algun..			
	M	F	UNIV	BACH	OTRO	UNIV.	OTRO	PUBL.	PRIV.		< 2500	< 5000	>5000	NO	SI	No. Personas	
MES1	1	1		1								1		1			
MES2	1	1						1				1			1	4	
MES3	1		1	1								1			1	2	
MES4	1		1					1				1		1			
MES5	1		1			1						1			1	1	
MES6	1		1	1	1							1			1	2	
MES7	1	1					1					1			1	1	
MES8	1	1					1					1			1	2	
MES9																	
MES10																	
SUM.	8	4	4	4	1	1	2	0	2	0	0	5	3	0	2	6	2

CUADRO IV.5: MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

No. ESTS	SEXO		PREPARACION AL INGRESAR AL POSGRADO			EN LOS CURSOS QUE HA LLEVADO HACER...			LA ESTRUCTURA ACTUAL DEL CURRÍCULO ES...			HAY RELACION ENTRE EL CONTENIDO CURRICULAR Y LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES....				
	M	F	C/Prope deútico	S/Prope deútico	Insuficien te	Se-cuen-cia	Repe-tición	Disper-sión	Adec. a la for-mación	La me-nos ade-cuada	No sabe	SÍ No Alguna No sabe				
												Sí	No	Alguna	No sabe	
MES1	1	1			1		1			1		1				
MES2	1	1			1		1				1	1				
MES3	1		1		1			1	1			1				
MES4	1		1	1			1				1					1
MES5	1		1		1		1		1			1				
MES6	1		1			1		1		1		1				
MES7	1	1		1			1				1			1		
MES8	1	1		1			1				1	1				
MES9																
ME10																
	8	4	4	3	4	1	6	0	2	3	1	4	6	0	1	1

CUADRO V.5: MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

No. ESTS		SEXO M F		CALIFICA A LOS CURSOS DEL POSGRADO COMO...				EL TRABAJO EN CLASE SE CARACTERIZA POR...				EN SEMINARIOS Y MATERIAS SIMILARES EL CONTENIDO...			LOS CURSOS OFRECEN A LOS ESTS. HERRAMIENTAS DE INVESTIGACION			EN CURSOS USAN PUBLICACIONES NUEVAS (5 AÑOS) DE INSTS. INVEST.						
				Exce-lentes	Buen nivel	Sufi-cien-tes	Regu-lares	Exposi-ción del docente	Exposi-ción de esta.	Combi-nación ambas	Semi-na-rios	Se repite	Se trata de otro modo	No sabe	Si	No	No sabe	Si	No	No s.				
MES1	1	1			1					1				1	1			1						
MES2	1	1			1					1				1	1			1						
MES3	1		1		1					1				1	1			1						
MES4	1		1				1			1				1		1				1				
MES5	1		1		1					1			1		1			1						
MES6	1		1	1	1		1		1				1				1	1						
MES7	1	1			1					1				1		1		1	ALG					
MES8	1	1			1					1				1		1		1						
MES9																								
ME10																								
	8	4	4		3	5	0	2		1	0		3	4		0	4	4	6	0	2	6	0	1

CUADRO VI.5: MÄESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

No. ESTS	SEXO		PREPARACION AL INGRESAR AL POSGRADO			SU CRITERIO PARA SELECCIONAR MATERIAS ES...			NORMALMENTE ESTUDIA EN...			ASISTE A LA BIBLIOTECA DE...			TIENE UD.		ELABORA SUS TRABAJOS CON...		SABE UD				
	M	F	C/Prope deütico	S/Prope deütico	Insu- ficien te	Nexo con su inves- tigación	Interés profesio- nal	Otros (Horo- rio, etc.)	Bi- bli- teca	Tra- ba- jo	Ca- sa	...SU			ALGUN CENTRO O INSTITUTO			BIBLIOTECA PERSONAL		TRABAJOS CON...		USAR UN PROCESA- DOR DE TEXTOS	
												FACILIDAD	1 vez sem.	1 vez mes	esca sam.	1 vez sem.	1 vez mes	esca sam.	SI	NO	Mq de escribir		Compu- tadora
MES1	1	1			1			1			1	1			1			1	1	0			
MES2	1	1			1		1	1			1	1			1			1	1	1			
MES3	1		1		1		1				1	1			1			1	1	1			
MES4	1		1	1		1		1		1		1			1			1	1	0			
MES5	1		1		1		1		1		1			1				1	1	0			
MES6	1		1	1				1		1			1					1	1	0			
MES7	1	1		1			1			1	1	1			1			1	1	1			
MES8	1	1			1		1			1	1							1	1	1			
MES9																							
ME10																							
SUM=	8	4	4	3	5	0	3	7	3	1	1	6	7	0	1	4	0	0	4	4	6	2	4

CUÁDRO VII.5: MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

No. ESTS.		SEXO M   F		PARA REALIZAR SU TESIS UD.		CON RESPECTO A LA ELABORACIÓN DE SU TESIS...							ASISTE A REUNIONES CON SU TUTOR.....			LA RELACION QUE LLEVA CON SU TUTOR...														
				ACUDE A...		Ya visualizó campo y temática de la investigación	Ya definió y construyó objeto de investigación	Ya tiene los referentes teóricos que utilizará	Tiene avances de investigación	Ya está registrada	Aún no tiene decidido el tema	1 vez sem.	1 vez mes	Ocasional	Orienta la investigación y las lecturas	Orienta sobre alguna de las anteriores...	Solo evalúa el trámite formal de trabajo semestral	Ninguna de las anteriores												
				Banco de datos y red de...	Ningún investigador														Un centro de investigación	Algún investigador	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ME1	1	1			1						1								1											
ME2	1	1				1						1							0											
ME3	1		1			1			1										0											
ME4	1		1			1				1									0											
ME5	1		1			1													0											
ME6	1		1			1				1									0											
ME7	1	1			1						1								0											
ME8	1	1										1							0											
ME9																			0											
M10																			0											
M11																			0											
		8	4	4		2		0	5		5		0	1		2		1		2		0	0	2		0	0	0	0	1