

41061
5



Universidad Nacional
Autónoma de México



Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

Formación docente y reestructuración de la
Maestría en Enseñanza Superior.
Un proceso de construcción colegiada.

Tesis que para obtener el grado de
MAESTRO EN ENSEÑANZA SUPERIOR

presenta

DANIEL GÓMEZ RAMÍREZ

Bajo la dirección del

DR. EMILIO AGUILAR RODRÍGUEZ

2001

México, mayo del 2001



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

a Danyvon
siempre sonriente, por ser la semilla de
mi esperanza e inspiración para la vida

a Ivonne
porque sigues viva en mi

a Socorro y Mateo
gracias, porque soy fruto de lo que han
formado

a Guadalupe y Beatriz
porque en la longevidad hay enseñanza y
persistencia por la vida

Contenido

Introducción	3
Capítulo 1. La formación docente y su articulación con los estudios de posgrado	9
1.1 El debate de la formación docente	17
1.2 Necesidad del posgrado como parte de la profesionalización docente	57
Capítulo 2. La Maestría en Enseñanza Superior como objeto de estudio	65
2.1 Génesis de la Maestría en Enseñanza Superior	68
2.2 Desarrollo de la Maestría en Enseñanza Superior	83
2.3 Reestructuración en la Maestría en Enseñanza Superior	93
2.3.1 La Comisión de Reestructuración	122
2.3.2 Las reuniones	124
Palabras finales	129
Bibliografía	134
Anexos	142

Introducción

Tratar de comprender e interpretar el tema de la formación docente, por siempre ha sido motivo de controversia y debate. Sin embargo, el nivel de reflexión por el que atraviesa permite visualizar y constatar que por siempre existe la intención volitiva de lograr mejoras que trasciendan y repercutan práxicamente en la cotidianidad profesional de quienes, somos copartícipes del proceso educativo nacional.

Tanto docentes universitarios como no universitarios formamos parte de un devenir procesual y contextual que manifiesta, en distintos momentos seculares, la obligación de intervenir en lo social desde lo individual, confirmando con ello la intención de formación docente. Hemos de aclarar que con el término *no universitarios* nos estamos refiriendo a profesores que han recibido formación profesional y docente en instituciones distintas a las aulas universitarias, como son las escuelas normales, institutos tecnológicos, politécnico, etc.

Partimos de ubicar a los estudios de posgrado como parte de una formación docente, ubicación que establece un hilo conductor entre la formación profesional inicial en un

campo disciplinario específico y su consecución hacia la formación profesional en docencia; es preciso mencionar que para el caso de este trabajo el objeto de estudio lo constituye dilucidar el proceso de reestructuración curricular colegiada en el que se vio inmersa la Maestría en Enseñanza Superior (MES) de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (ENEP Aragón), a partir de las reuniones que la comisión (convocada expresamente para este efecto) tuvo desde agosto de 1996 hasta junio de 1998. Para su realización se contempló la experiencia personal y la intervención directa como integrante de este proceso.

Se trata entonces de retomar el proceso de reestructuración curricular de la MES como eje articulador de este trabajo de investigación, de ahí que el objetivo es:

Abarcar la recuperación del debate de la formación docente en su articulación con los estudios de posgrado y el proceso intrínseco de reestructuración de la Maestría en Enseñanza Superior, así como la posibilidad funcional de trabajo académico con la integración de un grupo colegiado de docentes que coparticipen en los procesos de profesionalización y formación docente. La reflexión y análisis de este acontecimiento dan cuenta del constante

evolucionar del debate educativo al respecto de la formación docente.

En el Capítulo 1 se desglosa la articulación entre las acepciones que sobre el término formación docente existen y su encuadre con una necesidad de materialización en los estudios de posgrado; es decir, se parte de las construcciones teóricas respecto a la formación docente y el planteamiento de inclusividad hacia la estructura de los estudios de posgrado.

En el Capítulo 2 se hace una reconstrucción histórico-contextual que deviene en la justificación extrínseca de la reestructuración de la Maestría en Enseñanza Superior, en donde se toman como referentes inmediatos su génesis y su desarrollo para aterrizar en la descripción interpretativa-comprensiva del proceso colegiado de esta reestructuración.

La metodología de investigación se sustenta en el análisis cualitativo de las reuniones del comité de reestructuración, para ello hubo de someterse, en repetidas ocasiones, a la revisión de las audiocintas que son producto de dichas reuniones, así como a los testimonios emitidos por los involucrados.

En este sentido, es el análisis del discurso como guía metodológica, fuente de información y sustento epistemológico, el eje metodológico bajo el cual se pretende generar una línea de análisis epistémico acerca de la formación docente en los estudios de posgrado en educación, así como su identificación al interior de un proceso de construcción colegiado.

Justo es mencionar el uso de una visión hermenéutica que posibilitó el rediseño emergente del objeto de estudio inicial y su mayor acercamiento a este producto final.

En el transcurso mismo de la investigación se recogieron datos escritos, cintas grabadas y documentos emanados de las reuniones del comité de reestructuración, testimonios directos de los sujetos participantes. Todo esto ratifica el carácter cualitativo de la investigación. Lo que se pretende es la comprensión interpretativa del fenómeno. A partir de esta recolección de datos se realiza una reconstrucción de la realidad, en el que hubo un momento de negociación de entrada en el campo de estudio, el mantenimiento de principios éticos durante el proceso de investigación y el establecimiento de óptimas relaciones con los informantes, quienes estuvieron al corriente de que sus intervenciones

durante cada reunión eran grabadas y sujetas a la toma de notas, con las que incluso se realizaban las relatorías en que se acentuaban acuerdos tomados y tareas pendientes, y que se difundían en la siguiente reunión.

La observación participante como actividad de intercambio natural, representó la posibilidad de acercamiento y retroalimentación al objeto de estudio, así como también la posibilidad de entrar en contacto con el lenguaje que se utilizaba y los discursos que se estructuraban; es decir, el acceso al código lingüístico utilizado para la construcción colegiada del nuevo o renovado posgrado en educación.

Este procedimiento se justifica a partir de que el campo de investigación está constituido por personas y es esencialmente significativo; el mundo social está *estructurado subjetivamente, con un significado particular* para sus miembros.

A partir de la información observada y recopilada, entre la que también se cuenta la búsqueda teórica y metodológica, se realizó un esfuerzo de triangulación múltiple. Ésta involucró la combinación de niveles de análisis, aplicación de distintos métodos y contraste de resultados para analizar las coincidencias y divergencias, para entre otras

cosas, tener una interpretación más comprensiva del fenómeno, en la contemplación de las esferas individual, social e interactiva. Por ello es que este trabajo de investigación centra su atención en el proceso, más que en el producto.

El producto final del propio trabajo de reestructuración curricular lo constituye el surgimiento del Programa de Posgrado en Pedagogía, que opera desde su aprobación en febrero de 1999.

Capítulo 1

La formación docente y su articulación con los estudios de posgrado.

Desde hace ya varios años, en México, se ha destacado la importancia por estudiar tanto los procesos de formación docente como su correlación con las opciones institucionales que se materializan en una amplia gama de estudios de posgrado; así también, los alcances de la formación docente por atender determinadas necesidades educativas presentes en todos los niveles de estudio, educación básica, media y superior.

El tema de la formación se ha venido evidenciando como un mito, en función de las posibilidades de ascenso intelectual, académico y/o económico con que los docentes atienden su propia formación. Ello ha provocado, tanto en México como en otros países, la búsqueda por comprender (*verstehen*) el papel de la formación docente como una vorágine de procesos encaminados a cubrir uno o varios aspectos de esas necesidades educativas. ¹

Los enfoques teórico metodológicos y los objetivos con que la formación docente se investiga, han sido variados, incluso con diferentes direccionalidades y perspectivas. Al respecto podemos mencionar los de Gilles Ferry, Bernard Honoré, Díaz Barriga, Porfirio Morán Oviedo, Cesar Carrizales, entre otros, todos ellos elaborados durante la década de 1980-1990.

A partir de la posibilidad de teorizar curricularmente desde lo institucional o desde lo sociológico, el análisis de la formación docente se construye bajo un marco de multirreferencia epistémica y acercamiento a la realidad educativa.²

El análisis de cada enfoque nos permite el conocimiento de una incipiente tradición en la investigación y estudio de la formación docente, para así tener una visión del panorama de esta problemática de estudio. Con el conocimiento de esos saberes se han elaborado numerosos trabajos

encaminados a comprender la formación docente, o bien alguna parte de ésta; aspectos que desglosamos en el siguiente apartado.

El tratamiento que cada teórico de la formación da a su trabajo obedece al enfoque hacia donde pretende dirigirlo y a la selección de dimensiones o perfiles específicos de la realidad social y educativa que desea estudiar; priorizando, subordinando, estigmatizando, interpretando, clasificando o eliminando el acontecimiento investigado. Este es el caso del estudio de la formación docente; su complejidad mostrada a través del tamiz de la investigación. Paradigma que mantiene vigente su propio debate.³

La formación docente vista desde uno de sus múltiples ángulos se concretiza en los estudios de posgrado, los cuales brindan la posibilidad del acceso a una formación

escolarizada que por lo menos garantiza un espacio de intercambio de experiencias docentes.

Definitivamente, el debate en torno a la problemática de la formación, que aquí me ocupa, no está agotado, ni mucho menos se pretende que los puntos de vista expuestos ofrezcan un panorama completo sobre la situación que guarda la formación docente frente a los cambios constantes de las necesidades educativas en nuestra sociedad. Sin embargo, me interesa partir de una concepción que distinga los

diversos planos y dimensiones de la realidad que entran en juego en los diversos procesos de institucionalización de la vida universitaria y que hacen de ellos procesos específicos.

Por otra parte, queda en el discurso de la formación, de esos procesos específicos, un sentido subjetivo de

sentimiento cotidiano de sufrimiento individual, que permea la interioridad de los sujetos en cuestión. Lo institucional y lo individual visto por el lente del discurso político.

Desde finales de los 80, Michel Foucault le llama *lettres de cachet*, es decir, la emergencia de un dispositivo de demandas, de internamientos, que alumbran el nacimiento de una infinidad de discursos que atraviesan en todos los sentidos lo cotidiano, y "gestionan... el mal minúsculo de las vidas sin importancia". ⁴ El vínculo y compromiso del campo científico en la cultura, en la sociedad, por un lado, y la función social e institucional frente al desempeño ético y profesional, por otro.

Cuando el docente, como protagonista de la formación, se sumerge en el conocimiento científico de su campo, lo hace a partir de sus propias estructuras cognitivas; en donde la sutilidad y dificultad de las etapas sucesivas de la

educación científica se van ajustando a la madurez intelectual creciente del estudiante, lo que también representa niveles sucesivos de generalidad o de alejamiento de los objetos y sucesos cotidianos, a los que solamente puede llegarse por una ruta que conduce a estos niveles paso a paso. ⁵

NOTAS

-
- ¹ El comprender desde el *verstehen* diltheyniano, trabajado inicialmente para dar cuenta del conocimiento que es posible, y como una concepción metodológica propia de las ciencias humanas o ciencias del hombre. Mardones y Ursua. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Edit. Fontamara. México, 1982. Pág. 23.
 - ² Lo institucional y lo sociológico como referentes de acercamiento metodológico al estudio de la formación docente
 - ³ La utilización del término paradigma se realiza sin la intención de entrar en polémica respecto al desarrollo que Kuhn hace, por lo que debo plantear que su empleo se hace como referencia a las ciencias sociales y bajo sus tres niveles de concreción. epistemológico, teónico y metodológico.
 - ⁴ M. Foucault. *La vida de los hombres infames. Ensayo sobre la desviación y dominación*. Edit. La Piqueta. España, 1990 Pág. 193

- 5 Es decir, de una manera paulatina. John Ziman en *Enseñanza y aprendizaje sobre la ciencia y la sociedad*, Edit. Fondo de Cultura Económica. México, 1987. Pág. 33.

1.1 El debate de la formación docente

El andamiaje teórico que al respecto de la formación docente se ha escrito es amplio, por lo que lo abordaré a partir de los investigadores en los que he centrado este trabajo; y posteriormente intentaré un análisis que me permita configurar una perspectiva global del debate de la formación docente, aún y cuando sus constructos tienen diferentes perspectivas y direccionalidades, así como marcos de multirreferencia epistémica que, como ya se mencionó, acercan a la realidad educativa.

La problemática de la formación se puede resumir a partir de las insuficiencias que prevalecen en los sistemas de formación frente a las transformaciones que afectan el papel del profesor y su función social, y que se describen en:

- Necesidad de una redefinición de los objetivos de la formación.
- Necesidad de articular formación inicial con formación continua.

- Necesidad de equilibrar formación científica y formación profesional, planteando así, el problema de las universidades en relación con la formación.

- Necesidad de ampliar la formación pedagógica a una formación profesional que contemple aspectos de relaciones cooperativas e institucionales.

- Necesidad de iniciación a las nuevas tecnologías y metodologías, acercando las relaciones entre la teoría y la práctica.

Las decisiones técnicas y organizacionales que dentro del campo de la formación se pueden tomar, tienen que ver directamente con orientaciones y funciones de todo el sistema educativo, ya que la formación de docentes es el lugar común de mayor concentración ideológica, por lo que son los docentes quienes concentran la tarea de transmitir-reproducir las necesidades educativas imperantes.

Así pues, la formación entendida como una función social de transmisión del saber, tanto del saber-hacer como del saber-ser, que se ejerce en ejercicio y extensión de su propia cultura. Desde esta óptica, la formación es un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona

que la lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de reencuentros y de experiencias.

También se puede visualizar a la formación como una institución, como un dispositivo organizacional, desde el capital humano; es decir, sujeto a la lógica de la compra-venta, en donde el sujeto en formación es centro de atención para realizar transacciones, que devienen en discursos ilusorios de mercado.

La formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades; capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo. A partir de esta definición se liga al discurso de la formación con la dinámica psicológica, la cual prioriza al individuo. De manera global, el concepto formación manejado por Gilles Ferry y elaborado a mediados de la década 1980-1990, abarca las etapas evolutivas vividas por el sujeto, que transgreden y configuran su propio *trayecto de la formación*. Pero también es importante hacer alusión a que este trayecto no se reduce a una acción ejercida por un sujeto que forma y acciona pasivamente sobre un sujeto en formación. Se trata de evitar la distorsión de entender la

formación desde la concepción del sujeto que forma, como el agente que acciona organizadamente en un sentido activo, en tanto para la persona formada asignarle un sentido pasivo.

Para Gilles Ferry existen tres categorías en la formación de profesores: *una formación doble, una formación profesional y una formación de formadores.*

La *formación doble* tiende a especificar el oficio de enseñante bajo una formación científica, literaria o artística y una formación profesional reducida a pedagógica, que tradicionalmente una tiende a minimizar a la otra.

La *formación profesional* parte del considerando de que todo profesor es un profesional reconocido por su competencia y pertenencia a una profesión organizada, prerrogativa que no está establecida claramente.

El acto de enseñar se percibe como banal; es decir, que se efectúa dentro de la continuidad de una actividad especulativa o práctica. Los enseñantes como infantilizados e inseguros, se manifiestan más por su afán autorreivindicativo que por sus iniciativas prospectivas. De

esto se deduce que sería una formación reforzada, que entra en contradicción con la tesis illichiana sobre la desescolarización, ⁶ que sin embargo en su propuesta de animadores como fermentadores e incitadores del saber, supone de por sí un concepto de formación.

La *formación de formadores* es una característica que alude al lugar común en que son formados los profesores, y en donde son conducidos a reproducir los procedimientos, las actitudes, el estilo de comportamiento desarrollado por los formadores y la institución de formación; situación que conduce a que buena parte de las habilidades necesarias para dominar la práctica de la enseñanza se acaban aprendiendo "sobre la marcha", por el "método de ensayo-error". ⁷

A partir de la distinción de estas tres categorías en la formación de profesores, se establece un paralelismo categorial con las posibilidades latentes de identificación recíproca entre los diferentes orígenes formativos que confluyen en los sujetos en formación; identidad que toca lo subjetivo en función de la interpretación que de este aspecto se realice y que apunte hacia horizontes de comprensión confrontados con nuestro mundo cultural actual, en el que se trabaja en escenarios signados por la

veneración de visiones reducidas de la realidad. Ejemplo de esto lo constituyen los afanes recurrentes de inclusión en cursos, talleres, diplomados o seminarios que generalmente devienen en cuantificaciones del saber.

Por otra parte, distinguimos tres modelos teóricos de formación, cuyos centros de interés son *las adquisiciones, el proceso y el análisis*.

El *modelo de formación centrado en las adquisiciones* es el tradicionalista que da origen al conductismo y a la pedagogía por objetivos; reduce en aprendizaje la noción de formación asumiendo su organización en función de resultados constatables y evaluables que deriven en garantizar niveles definidos de competencia en términos de conocimiento, de comportamiento, de sus actuaciones o habilidades. Este modelo plantea una acepción de la relación teoría-práctica, donde la práctica es mera aplicación de la teoría; en tanto la teoría, designa tanto los conocimientos transmitidos como los ejercicios distanciados de la situación real sobre la cual se anticipan.

El *modelo de formación centrado en el proceso* plantea que formarse significa adquirir, aprender; que incluya, además de los aprendizajes sistemáticos, toda experiencia en

donde los efectos de sensibilización, de liberación de energía sean buscados desde el inicio, al final o durante el mismo *proceso* de haberlos experimentado. Es decir, revitalizar las experiencias sociales e intelectuales, incluso inesperadas, que el trabajo de formación da lugar, individual, social o interaccionadamente. Se requiere de parte del profesor una actitud y trabajo de motivación, que otorgue facilidades para la elaboración y realización de proyectos. Así pues, la relación entre la labor de formación y la práctica de ésta transgreden el orden de la aplicación y arriban al de la transferencia.⁸

El *modelo de formación centrado en el análisis*, fundado en lo imprevisible y no dominable, parte de la acepción de que formarse significa adquirir y aprender continuamente, las implicaciones de este proceso son siempre complejas. Formarse bajo este modelo implica un trabajo de reformarse a sí mismo, en función de la singularidad de situaciones por las que atraviesa. Una labor de "desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad".⁹ Se trata de tomar conciencia de la formación de sí, y en base a ello concebir un proyecto de acción adaptado a su contexto y a sus propias posibilidades, configurando una pedagogía del saber analizar; observarse como si fuera otro, dar continuidad a otros procesos,

definir los componentes de un conjunto, sus interacciones, dentro de la multiplicidad de análisis que existen dentro del campo educativo.

El proceso pedagógico que esquematizan los tres modelos descritos está sostenido por una concepción de relaciones entre teoría y práctica; el *modelo de formación centrado en las adquisiciones* dilucida la práctica como aplicación de la teoría; el *modelo de formación centrado en el proceso*, la teoría como momento mediador de la transferencia de una práctica a otra práctica; y el *modelo de formación centrado en el análisis*, la teoría como base de la regulación de la práctica.¹⁰

El aporte teórico de Gilles Ferry plantea la interrogación e interacción entre la teoría y la práctica, que después del esclarecimiento de categorías y modelos de formación puntualiza cuatro enfoques como metas transformadoras de las prácticas y sus problemáticas, reconociendo la diversidad de sus anclajes y epistemologías: *el funcionalista, el científico, el tecnológico y el situacional*.

El *enfoque funcionalista* establece la formación a partir del análisis de funciones de la escuela en la sociedad, en donde los haceres y deberes del profesor así como de la

misma institución surgen del debate político y del debate técnico. Resaltando la imposibilidad del consenso político sobre las finalidades de la escuela, por lo que este enfoque se aboca al problema técnico. Se delinea una pedagogía de la formación por objetivos que se presta a una gestión tecnocrática; que sin embargo, toma otro sentido si se plantea dentro de la perspectiva de una formación centrada sobre el proceso; se trata entonces, de un adiestramiento para un trabajo sistematizado.

En el *enfoque científico* prevalece un discurso que recae sobre las prácticas de formación y pretende legitimarse según sus propios criterios y procedimientos. Aquí el debate respecto a la científicidad de la educación no ha sido superado, por lo que el centro de atención son los conocimientos adquiridos sobre el hecho educativo, los procesos metodológicos y epistemológicos, y los referentes teóricos a los cuales corresponden otros modelos de análisis. Si acaso dichos conocimientos, procesos y referentes teóricos ayudan al sujeto en formación a acercarse al dominio de sus acciones pedagógicas, lo que no puede calificarse de científico. La idea de la formación científica de los profesores está sustentada en el mito de una ciencia con potencialidades para dar

respuesta a todas las preguntas que desde el aula se plantean.

La intervención de las ciencias de la educación en la formación de profesores debe contemplarse como un conjunto de mediaciones, utilizadas de manera diversa, para percibir y comprender los múltiples aspectos del hecho educativo, para dar sentido a proyectos y controlar sus efectos.

En el *enfoque tecnológico* la utilización de medios técnicos de información y comunicación es medular, aún y cuando su adopción presenta problemas para la realización de proyectos pedagógicos. Resulta paradójica la amenaza que para la pedagogía artesanal representa el reconocimiento de medios audiovisuales e informáticos. La *microenseñanza*¹² es concebida dentro de una pedagogía de procesos, y que busca integrarse en una perspectiva de formación global, donde pueda asumirse un valor prospectivo, más que correctivo; integrándola como soporte de un proceso individual y colectivo en el cual se trata de analizar las condiciones situacionales e institucionales de la práctica educativa, que trasciende del ámbito evolutivo finalista de la formación a un espacio de formación en transición.

El *enfoque situacional* se origina en una racionalidad que transita de los aspectos funcionales a los experienciales del quehacer docente; identifica como objeto de la acción de formación a los profesores en formación continua e inicial. El trabajo de la formación consiste en ampliar y enriquecer las experiencias, acceder a nuevas lecturas de la situación que posibiliten la aprehensión y comprensión de lo educativo a partir del rol que el profesor desempeña, en su realidad y en su subjetividad, en lo individual y en lo colectivo. La clave de este enfoque es la formación a través de una pedagogía del análisis y el proceso, la cual explicita la importancia de vivir situaciones reales o simuladas que obligan a reaccionar, a ajustar conductas, a sobreponerse a los miedos y tomar decisiones; el eje de la formación es el desarrollo de las capacidades de análisis y para cuestionarlas.

A partir del análisis que desde la exterioridad se realiza sobre formación, se puede visualizar la gran variedad de maneras de abordar el problema de la formación. En el constructo teórico de Bernard Honoré se distingue que para su abordaje es necesario hacerlo desde el concepto mismo en distinción con otros que en la experiencia han demostrado la posibilidad de usarlos como sinónimos;

hacerlo desde su problemática histórica, diferencial, relacional, situacional e institucional, o de cambio. Lo anterior presenta de entrada el enfrentamiento de la experiencia de la formación con el conocimiento que de la misma se tiene.¹²

Conviene explicitar que el concepto de formación que permea este trabajo es extraído de los aportes de B. Honoré, en cuanto a que considero que junto con G. Ferry son quienes más han posibilitado un mejor y mayor acercamiento teórico al estudio de la formación, así como a la sustentación epistemológica que contribuya a esclarecer la problemática de la formación docente y su relación con los procesos de construcción colegiada.

Hecha esta aclaración pasaré a realizar una descripción de la significación epistemológica que hace B. Honoré.

Se dice que la formación tiene por objetivo un cambio de actitud así como la adquisición de métodos, que desde el exterior manifiestan necesidad de acudir a la experiencia. Experiencia relacionada con contenidos institucionales delimitados, experiencia de formarse para algo: formación docente, formación psicosocial, etc. O formarse para la adquisición de habilidades, conocimientos; como si la

formación fuera un bien adquirible, que atiende las necesidades del sistema y del modelo de desarrollo económico. Este saber-hacer se relaciona con referencias a la autoestructuración, al desarrollo de la persona, es decir, a su interioridad. Al sujeto en formación se le pide no solo la adquisición de habilidades o posesión de conocimientos, sino la transformación de sus actitudes, el cambio de visión de su propia práctica: la formación es vista como una característica de la persona, como una unidad entre persona y rol social.

Por otra parte, sabemos que la formación docente implica atención tanto dentro del campo del saber de su disciplina, como de atención pedagógica, esto le confiere un doble carácter. La formación estrictamente pedagógica es susceptible de plantearse desde diferentes ópticas y enfoques, desde el reduccionismo de la tecnología educativa hasta el análisis del quehacer docente institucional. El reduccionismo tecnológico parte de la consideración esquemática de un modelo teórico de formación centrado en las adquisiciones, en donde la práctica se reduce a la aplicación de la teoría; en tanto el análisis del quehacer docente institucional, está visualizado desde un modelo teórico de formación centrado en el análisis, es decir en observancia de una multiplicidad

analítica en lo educativo. Dicho lo anterior, es importante enunciar algunas nociones que tomaré como puntos de anclaje al interior de una teoría de la formación:

- La formación como función evolutiva, ejercida según un cierto proceso y en donde el sujeto en formación se compromete a una evolución.
- La formación caracterizada como dimensión teleológica de los fenómenos humanos, como consecuencia de la asunción de una actitud formativa finalista, en la que lo desconocido y lo posible se inscriben en la experiencia individual y colectiva, que apuntan hacia el remplazo de reflexiones y metarreflexiones previas.
- La formación vista desde un proceso de conocimiento en distintos planos, en donde el espacio relacional, el tiempo-cambio y la energía organizadora son el preámbulo de la reflexión en sí misma.
- La formación manifestada a través de la constitución del campo de la formatividad, actividad enlazada al conjunto de hechos que conciernen a la formación y considerada como una dimensión producto de un proceso de diferenciación y activación: la formatividad

es una propiedad evolutiva de los seres concientes en su historia individual y colectiva. La diferenciación es el proceso reflexivo por el cual dos cosas parecidas llegan a ser diferentes, se establece entre ellos una relación de alteridad (es decir, una relación de cambio) mientras que tienen elementos idénticos, y llega a constituirse como un proceso discontinuo de adaptación y de afirmación. Así, la educación diferenciada de la formación. La activación es el proceso de tránsito por el cual la energía se transforma de modo irreversible y discontinuo en manifestaciones sensibles más elaboradas de la experiencia humana. ¹³

Toda actividad formativa pone en ejercicio las funciones de activación y diferenciación, da acceso a la realidad de lo desconocido y a la posibilidad de lo viable en donde todo puede ser cuestionado y eventualmente transformado.

Una actividad formativa tiene como características:

- Fundamentación en la experiencia relacional, que tienen que ver con un entorno histórico físico y social, es decir un entorno contextual.

De aquí el reconocimiento de la diferenciación en la relación entre la imagen de la realidad y lo vivido del sujeto, así como en sus relaciones interpersonales, que deviene en una actividad del hombre con respecto al hombre, y puede contribuir a su valorización e integración, o bien a hacer invisibles y/o disociadas sus posibilidades, bloqueándose individual e institucionalmente en diversas formas de alienación.

- Fundamentación sobre el contexto de lo presente, lo pasado y lo posible. La experiencia socio-histórica se crea a partir de la diferenciación de modos en que analizamos el pasado, recuperamos el presente y visualizamos el futuro, en que nos apropiamos del pasado y le damos un sentido; es decir, con las diferencias con que planteamos y re-construimos la realidad y las soluciones que bosquejamos, y que en sí representan imágenes de la realidad realizadas a partir de una construcción social.¹⁴

- Sometimiento de las funciones de afirmación y de adaptación a la discontinuidad temporal y espacial. Es la actividad formativa la que pone en acción prácticas que favorecen el proceso discontinuo de adaptación y afirmación; es decir, el docente re-afirmándose y

adaptándose según los distintos momentos y espacios en que participa, implicándose volitiva o involutivamente en un proceso de desajuste formativo.

- Manifestación con particular intensidad durante los fenómenos de ruptura. La significación formativa que una novedad tiene, oscila entre la revelación que esa novedad como ruptura aporta y el desvelamiento que esta revelación provoca al interior de los grupos de formación. De ahí que una ruptura no se provoca, se revela; no toda ruptura es formativa. Sin embargo, es posible preparar un ambiente favorable para y de posibilidades para esa revelación. La ruptura en los grupos de formación se da a partir de la toma de conciencia en que cada integrante asume su propia revelación y que provoca la necesidad de encuentro con los demás. Un grupo en formación tiene modos habituales de estar en relación, de conducir sus propias actitudes y actividades; el momento en que arriba a una 'revelación' formativa, es cuando la toma de conciencia induce en cualquier parte una ruptura desorganizada de aquellos modos habituales y los conduce a nuevas actitudes. Es esta característica la que permite crear las condiciones colectivas propicias para generar

experiencias de intersubjetivación que se materializan en movimientos del *por sí* y el *para sí* colegiados.

- Prioridad en la elaboración permanente de información, e integración de etapas en el recorrido: proceso de reflexión. La información implica un trabajo constante de circulación y diferenciación en sus distintos niveles, tanto de la que proviene del entorno material como la que es producida en las relaciones interpersonales.
- Momento transitorio hacia la erección de la actividad formativa como actividad de evaluación. La actividad formativa se erige evaluativa en cuanto a la valorización, en un sentido axiológico, y no como determinación de un valor en referencia a un modelo. Es sustancial asumir que en la actividad formativa, la evaluación es un proceso permanente de relación entre la observación y la acción.
- Estas características de la actividad de formación están basadas sobre la práctica de la reflexión y de la acción expresiva. Esto se relaciona con la contribución a una actitud crítica relacionada a la expresión, de lo que se interpreta en lo voluntario y en lo colectivo. Acción expresiva que se objetiva en el lenguaje y que

contempla una acción intencional producto de una adquisición social, con implicaciones de comunicación y representación del futuro dentro de una distinción entre lenguaje y pensamiento, así como entre estos dos y la cosa hablada o pensada. Distinción hecha ya por Platón y Aristóteles en oposición mediante la crítica del lenguaje, al abuso de los sofistas, y cuya intención era el restablecimiento del diálogo objetivo y responsable dentro de la comunidad. Característica que marca el trabajo filosófico actual, el cual subraya la conexión radical entre hombre y lenguaje, pero que diferencia dos corrientes en tanto el modo de esa conexión. La pregunta que guía esta diferencia es si es el hombre el que dispone del lenguaje o es el lenguaje el que dispone del hombre?. Si se afirma que el hombre dispone del lenguaje, entonces el lenguaje aparece primariamente como el medio del dominio humano de la existencia, como expresión e instrumento de su dominio conocedor y planificador del futuro, aquí la corriente filosófica es la neopositivista y analítico-lingüística. Si, en cambio se afirma que el lenguaje dispone del hombre, entonces el lenguaje se entiende como intermediario entre la pasada tradición humana y un presente-futuro que debe interpretarse desde aquella; es decir, en la historicidad del pensamiento que se

apoya en un lenguaje ya creado, sus defensores se encuentran en el círculo de lo "hermenéutico". Y a partir de este acercamiento filosófico se recupera el sentido del lenguaje como el diálogo desarrollado históricamente del hombre con sus semejantes y con el mundo; en consecuencia, el lenguaje no actúa sólo como instrumento de conocimiento racional y dominio del mundo, sino como una capacidad intrínseca de acción comunicativa en reflejo de su *yo* individual y colectivo hacia el mundo. Así pues, se parte de una influencia que tiene el lenguaje en la configuración del pensamiento, en la percepción de la realidad, en la cultura a la que sirve de vehículo, del papel que desempeña en la composición estratificada de la sociedad. Finalmente, la complejidad del lenguaje es la complejidad misma del hombre. Esta conclusión de carácter lingüístico es producto del análisis de autores incluidos dentro de los teóricos hermenéuticos, tales como Habermas y Foucault.

Algunas condiciones que favorecen la actividad formativa son:

- Formación interpersonal. En donde se ponen en marcha distintos dispositivos para vencer la separación entre

vida profesional, vida personal y las dimensiones de la vida social.

- Formación interinstitucional.¹⁵ Al interior mismo de la institución o fuera de ella, con intenciones de intervención; es el espacio de encuentro de proyectos: de la institución donde se trabaja, de la institución de formación, de los participantes.

- Formación continua y en alternancia. La formación en un ambiente de relación permanente entre los lugares y el tiempo de la actividad formativa, y la cotidianidad del trabajo y de las relaciones no profesionales. Continuidad de la experiencia de formación con las experiencias individuales y colectivas en las condiciones corrientes de la vida. Alternancia entre los tiempos interinstitucionales y los tiempos sobre los problemas de una actividad profesional determinada.

- No separación de diversas formas de actividad. Trabajar en un ambiente de actividad formativa no implica la escisión de los diversos niveles de la actividad humana, ya que la actividad formativa tiende a diferenciarlas e integrarlas en una totalidad. Respecto a la relación formador-formado:

... tiene como horizonte el compartir la exploración y la valorización de la formatividad, por consiguiente el paso de una diferencia instituida a una diferencia instituyente de la originalidad formativa de los compañeros. En el grupo, el sentido de la formación es la emergencia de relaciones de co-formación por las cuales el formador no se queda a distancia y no es implicado. En la colectividad, el servicio de formación o la institución de formación, son llamados a definir su «exterioridad» con relación a las instituciones con las cuales están en relación, por la manera en que ellas se integran en el campo de la interformación que tratan de promover, y no por la especialización de una nueva profesión.¹⁶

- No separación de actividades relacionadas de adaptación y de la actividad formativa. Como aquellas actividades de enseñanza, de acción social y de terapia; es decir, aquellas que tienen como fin el utilizar las situaciones de relaciones interpersonales con finalidades

de ajuste social o de tratamiento de problemas individuales.

- Posibilidades de apropiación real del entorno, y con ello el visualizar la posibilidad de intervención en ese entorno.

Estas condiciones que favorecen la actividad formativa están íntimamente relacionadas con la diferencia que desde Honoré se establece entre formatividad y formación; en donde la primera tiende hacia el campo de la mirada y de la acción sobre la evolución desde una apreciación holística, de totalidad; en tanto la segunda, es la función humana de esa evolución, su proceso y por tanto la diferenciación y la activación significativa.

Por otra parte, debemos establecer una distinción operativa entre formación de profesores y profesionalización de la docencia. Con la formación de profesores se hace referencia a todos los eventos académicos, dispersos o independientes, donde no existe una estructura curricular secuenciada y obligatoria propiamente dicha, donde se analizan y discuten temas y problemas educativos con fines de actualización de

profesores y de otros agentes educativos. La formación de profesores, en este sentido, implica el atender el abanico de opciones de actualización inmediatista que desde lo institucional son presentados a los docentes bajo la óptica de un atractivo remunerativo, y que deviene en el origen de prácticas viciadas de formación. La profesionalización de la docencia implica la ampliación de los marcos conceptuales y teóricos de la formación de profesores, aquí los programas adquieren una estructura curricular más acabada y las acciones tienen mayor duración y exigencia académica; el punto medular es el problema de la teorización de la docencia y de la educación, desarrollando su enfoque multi e interdisciplinario que aclare el fenómeno educativo desde diferentes perspectivas teóricas. La profesionalización de la docencia la debemos entender como un proceso por el que los profesores adquieren una formación teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa. Es en este sentido entonces, que una profesionalización de la docencia implica necesariamente el acercamiento a procesos de reconceptualización epistemológica de posibilidades heurísticas cualitativamente complejas.

Esta diferenciación entre formación de profesores y profesionalización de la docencia, permite entender que cuando un profesor participa en un evento de profesionalización docente, entra en un proceso de formación institucional que le permite el intercambio experiencial de lo teórico, lo metodológico y lo instrumental. La noción de docencia como un servicio va tomando forma en función de concebir que la práctica educativa tiene su base en la enseñanza. Pensar la docencia como una profesión implica reconocer las dimensiones de su trabajo, es decir reconocer que su ejercicio es un debate entre los modos escolarizados del ser docente y el conocimiento que pone en práctica para enseñar.

Sin embargo, partimos de la falta de reconocimiento a la profesionalización docente que es causa de la baja calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que a través del tiempo ha sido detonante de problemas laborales y enfrentamiento entre el gremio docente y su institución, asunto que tiene que ver con la delimitación de políticas de promoción laboral tendientes a fortalecer la carrera académica bajo esta perspectiva de profesionalización. La falta de reconocimiento de las horas-clase u horas-investigación que el docente invierte para llevar a cabo su

trabajo, se torna como un aspecto que repercute en la profesionalización docente.

La didáctica es entendida como un aspecto meramente instrumental, que no toca la relación de teoría, método y técnica y en donde la práctica docente no es rescatada como fuente de aprendizajes reflexivos. Por una parte, la implementación de un curriculum que contemple programas de formación en el área didáctica se dificulta por la ausencia de personal especializado en el área; por otra, la bibliografía sobre esta temática es escasa. El contemplar la transformación de la práctica didáctica sólo es posible si la reflexión sobre la experiencia se realiza en una explicación teórica de los procesos enseñanza y aprendizaje. De ahí la urgencia de concebir la teoría y la práctica como eslabones de un mismo proceso, la teoría se construye y modifica a partir de la reflexión de la realidad y la práctica se consolida a partir de un marco referencial que acerque a lo teórico. Trabajar la teoría y la práctica didáctica de manera integrada requiere de insertarse en una visión social, escolar y áulica, contemplar referentes manifiestos, ocultos o latentes.

Hablar de la didáctica en el debate de la formación docente, alude a la concepción que del trabajo docente

como científico se tiene. Es por ello que considero oportuno el desglose que aquí se hace respecto a ciencia e ideología, aun y cuando este debate ha sido superado. La reflexión sobre el estatuto científico en el ámbito de lo social, está signado por un tipo de mérito o una clase especial de fiabilidad; sin embargo, la función de la ciencia no sólo es encontrar o descubrir verdades, sino el producir conocimientos válidos, combatiendo el dogmatismo o las ideas preconcebidas como verdades absolutas, inmutables y eternas. La ciencia neutral y con características idénticas para cualquier comunidad es la concepción que ha sido superada, en cambio nos inclinamos por la que afirma que la ciencia es un producto de una práctica social comprometida que refleja contradicciones y conflictos relacionados con la ideología dominante.¹⁷ Es en razón de la relación ciencia e ideología, como sistemas conceptuales complementarios en la producción de conocimiento, que el profesor escoge problemas y modos de abordarlos o deja de lado otros aspectos de un fenómeno. El trabajo científico en educación se realiza con el estigma de combatir las concepciones superficiales y especulativas, para buscar las causas complejas de ello; en adopción de una actitud de vigilancia epistemológica permanente.¹⁸ A este respecto habrá que mencionar la necesidad de replantear el papel de su saber y su saber hacer,

necesidad de redefinir su labor de acuerdo con la modernidad aporética y posmodernidad del tiempo en que vivimos, tomando en cuenta las condiciones cambiantes del medio y las nuevas aportaciones de la propia investigación científica.¹⁹

La adopción de formas de enseñanza o la utilización de determinados modelos educativos son elementos que salvan al docente de la incertidumbre, reto o conflicto de pensar la realidad; una realidad que en términos de Berger y Luckmann, es socialmente construida, pues es el hombre quien construye su propia naturaleza intrínseca, el hombre se produce y reproduce a sí mismo.²⁰

Hoy el profesor requiere la utilización de la teoría como forma de problematizar su realidad, desafío que puede seguirse observando bajo la óptica de la manualidad en que ha devenido el propio quehacer docente. El problema de aprehender un conocimiento no se circunscribe a los límites de la organización didáctica, o a supuestas modernas y mejores formas de enseñar: exige una construcción en relación con la realidad. He aquí nuestra postura.

Podemos hablar de un proyecto pedagógico de la modernidad, en el cual se prefiguran signos que son traducidos como representativos de la educación moderna que se mantienen en un movimiento –paradójicamente- de continuidad. Dichos signos envuelven un proceso de incorporación de contenidos filosóficos, políticos y técnicos que se legitiman en lo social, paulatina y secularmente.

Otro signo lo constituye su creciente vinculación con la industrialización, es decir, la crítica a la escuela por no estar actualizada respecto a los requerimientos productivos. Se visualiza al docente y a la escuela como expresión de los signos de la modernidad, de aquí que afirmemos con Carrizales, que la educación es uno de los refugios de las ilusiones gestadas en la modernidad por la generación de temores ante la incertidumbre, ante los dilemas, ante el caos; pero no lo es, al mismo tiempo, porque las instituciones educativas son también lugar de cuestionamientos, de debate y búsqueda, en donde la curiosidad y la imaginación tienen posibilidades. La formación de los profesores implica cambio con fines: “la formación docente no puede tener como fin el desencanto, sino el propiciar la reflexión crítica de los signos actuales e iniciar procesos de reconstrucción de nuestras identidades”.²¹

El análisis del problema de la formación docente tiene como característica esencial el conocimiento de una incipiente tradición en la investigación y estudio de la formación, para así tener una visión del panorama de esta problemática de estudio.

Al respecto de los debates y propuestas sobre la formación de docentes y a su perfeccionamiento, Davini afirma que tienden a emerger con fuerza en los momentos más críticos, sea por la insatisfacción respecto de los logros de la escuela, sea por procesos de cambio político.²²

De ahí que todo intento de cambio, reforma o modernización de la escuela pretenda nuevos cambios o propuestas innovadoras en la formación de docentes, pieza clave según el discurso político-educativo para evitar errores pasados y cumplir los objetivos del nuevo período político de que se trate.

Sin embargo, hemos señalado que si bien se intentan instaurar nuevos proyectos de formación docente, estos se tratan de operar sobre tradiciones anteriores, que se encuentran reposadas en los sujetos y en las instituciones, y lo que es el caso en muchas de las ocasiones, estas

reformas terminan reforzando las tradiciones más arraigadas en los profesores y las escuelas. A partir de este planteamiento se resalta la importancia de comprender las **tradiciones en la formación de docentes**, sus conflictos y reformulaciones, que permita conocer en su complejidad el problema de la formación docente en el presente a través de su historia.²³

A la par de estas tradiciones se encuentran otras **tendencias** que si bien no han llegado a consolidarse en tradiciones, ni se han materializado en formas institucionales ni en propuestas curriculares, están presentes en el discurso de los docentes, ya que se tienen muchas dificultades para orientar las prácticas educativas, pues son absorbidas por la fuerza de las tradiciones.

Las tradiciones de formación según Davini, son:

- La tradición normalizadora-disciplinadora: el buen maestro.

Aquí se tipifica el papel moralizador y socializador que se le asigna al maestro, que con una base filosófica positivista posibilitó al Estado Liberal la conformación de

un sistema educativo tendiente a formar al 'buen maestro', que posibilitara educar al pueblo 'iletrado'.

➤ La tradición académica: el docente enseñante.

Ésta se ha ido perfilando a partir de la existencia de instituciones escolares y programas de formación docente; se diferencia de la tradición anterior por plantear que lo más importante en la formación de los docentes es propiciar que conozcan sólidamente la materia que enseñan, dejando en un segundo nivel la formación pedagógica, considerada débil, superficial e innecesaria y que incluso obstaculiza la formación de los docentes, dicha tradición que tiene sus orígenes en el pensamiento estadounidense deweyniano, plantea la necesidad de que el docente sea un experto en los conocimientos disciplinarios que enseña, sean éstos de la materia que imparte, ya sean de química, física, matemáticas, etcétera.

➤ La tradición eficientista: el docente técnico.

Ésta tiene sus orígenes en la década de los sesenta; es aquella que bajo el amparo del discurso ideológico desarrollista postuló a la educación como el motor del cambio y transformación socioeconómica de los países

llamados subdesarrollados, como parte de las fórmulas económicas, políticas y sociales que importados de los países avanzados, aquellos tendrían que reproducir en su contexto, para transitar exitosamente por el camino a la modernidad y el progreso como lo habrían hecho supuestamente los países de los cuales dichas formulas se importaban . Dicha tradición se mantiene tanto en la formación de docentes como en las prácticas escolares, dada la lógica eficientista de los organismos que conducen la educación así como de la creciente burocratización de la escuela y sobre todo que buscan alejar al docente de participar en los procesos de transformación escolar internos.

A la par de las tradiciones mencionadas anteriormente han surgido tendencias de formación de docentes que alimentadas de diversos planteamientos pedagógicos emancipadores que a finales del siglo pasado y lo que va de éste se ha construido para la escuela; desde los planteamiento de la educación para la democracia de Dewey, y Kilpatrick hasta los aportes de la pedagogía no institucional, pasando por los planteamientos de la escuela activa, el constructivismo piagetiano, la crítica antiautoritaria de Neil, la pedagogía humanista, entre

otros, que sin dejar de lado las diferencias entre ellas, se señala que:

“Realizando un análisis desde la lógica de las relaciones de poder, podría decirse que estas tendencias representan proyectos ideológico-pedagógicos de los docentes, como formas de resistencia a los proyectos de dominación de las tradiciones hegemónicas”.²⁴

A partir de las reflexiones sobre las intenciones formativas de los docentes involucrados en la planta docente de la MES, y considerando que la evolución del conocimiento expresados en los programas cambian de acuerdo a las orientaciones y líneas de trabajo teórico, una vez que han sido incorporados los avances propios de cada campo, se procederá a analizar las tendencias presentes en los distintos programas según el producto mismo de esta investigación y en relación al constructo teórico ya expuesto.

Tomando como referente la crítica sobre las limitaciones de una formación deductiva que parte de planes de estudio realizadas bajo una racionalidad técnica y alejada de una práctica real en la que los profesores desarrollan sus

actividades (sobre todo en foros académicos y opiniones de alumnos egresados), investigadores, formadores de docentes y nuevos docentes han planteado la necesidad de reivindicar el valor de la reflexión sobre la práctica como eje del proceso formativo, esta idea ha sido trabajado por teóricos como Stenhouse, Carr y Kemmis, Giroux y Gimeno Sacristán, todos ellos desde principios de la década de 1990.

Stenhouse ofrecía a los profesores de humanidades “*un curriculum*”, concebido como un conjunto de procedimientos hipotéticos a aplicar en clase con el que los profesores podían experimentar, como base de la traducción reflexiva de las ideas educativas a la acción educativa. A partir de esta concepción del *curriculum*, Stenhouse, extrajo su idea, ahora famosa, del “profesor como investigador”. Si el *curriculum* es el medio a través del cual se comprueban y desarrollan las ideas educativas, ha de considerarse el papel del profesor como fundamental en la constitución de la teoría. Su reflexión acerca de los problemas de la implantación de las teorías englobadas en los currícula, ocupa el centro de toda investigación sobre el *curriculum*.

Según Elliot, ²⁵ Stenhouse plantea que el papel del "investigador", del profesor, no se relaciona sólo con el desarrollo de teorías sobre los métodos, concebidos de manera instrumental como reglas técnicas para lograr determinados resultados preconcebidos, sino con el basamento teórico del proceso educativo distinto al sostenido por el modelo tecnológico que subyace en la noción de 'currículum como plan racional'.

De este modo concebimos la formación como un proceso por el cual el sujeto se construye mediante sus acciones en el ámbito de la cultura y de la sociedad, sus interacciones en un entorno de intersubjetividad y la recuperación de la experiencia. Se realiza sobre la base de las adquisiciones, pero supera a la socialización y la enculturación por cuanto que moviliza el ser mismo del sujeto.

Dicho de otro modo y en concordancia con Azucena Rodríguez, afirmamos que todo proceso de formación conlleva la voluntad de innovar; se busca entonces el cuestionar y cambiar formas de trabajo tradicionales que se muestran como obsoletas. Es la voluntad de cambio el preámbulo de la acción formativa. Acción que se presenta como un proceso continuo en el que intervienen elementos contextuales, ocultos, experienciales y sociales que se

vierten en lo cotidiano de los sujetos y las instituciones, de ahí el constructo del concepto formación permanente con tendencia hacia la profesionalización docente.

NOTAS

- ⁶ La polémica sobre la desescolarización planteada por I. Illich, respecto a la directividad/no directividad desarrollada hace ya varios años, refleja la preocupación por la inclusividad, tanto administrativa como académica, de profesores y alumnos en un entorno de reproducción y resistencia.
- ⁷ Situación que es desarrollada por J.M. Esteve en su trabajo sobre *La identidad profesional e inicios en la carrera docente*. Artículo de una revista que codirijo y en proceso de publicación.
- ⁸ Se entiende por transferencia la proyección de un sentimiento individual sobre un objeto o sobre otro sujeto distinto. El sujeto es la persona en movimiento, para lo cual se requiere la conciencia de sí, capacidad de objetivarse y recuperar la propia experiencia y la capacidad de interactuar con otros a quienes se reconoce como sujetos en reciprocidad de ese reconocimiento.
- ⁹ En referencia a Lesne, *Travail pédagogique et formation d'adultes* P.U.F, "L'Éducateur", París, 1977.

- ¹⁰ Gillies Ferry hace todo un desglose al respecto de estas categorías de análisis y modelos de la formación. En *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Edit. Paidós-UNAM. México, 1987.
- ¹¹ La microenseñanza consiste en la utilización de medios audiovisuales donde los profesores en formación intervienen como copartícipes del desarrollo de un acto educativo.
- ¹² Bernard Honoré, *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Edit. Narcea. Madrid, 1980. Pág. 56.
- ¹³ Bernard Honoré, *Ibid.* Pág. 84.
- ¹⁴ Esta apreciación es estudiada en detalle por Peter Berger y Thomas Luckmann en *La construcción social de la realidad*. Edit. Amorrortu. Argentina, 1989.
- ¹⁵ Entendemos por institución al organismo que agrupa personas con fines particulares de orden material, social o espiritual; o, el conjunto de condiciones de organización de las actividades y de las relaciones sociales dentro de un organismo.
- ¹⁶ Bernard Honoré, *Ibid.* Pág. 58.
- ¹⁷ Jürgen Habermas, *Ciencia y Técnica como ideología*. Edit. Taurus. México, 1993. Pág. 84.
- ¹⁸ La propuesta inicial en investigación científica consiste en plantearla en términos de obstáculos epistemológicos, que deriva

en vigilancia una vez que se ha sometido al rigor de la validez comunitaria. El primer aspecto es desarrollado por Gastón Bachelard en *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Edit. siglo XXI. México, 1989 y el segundo por Bourdieu en *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Edit. Siglo XXI. México, 1990.

- ¹⁹ El concepto de modernidad y posmodernidad, lo trabajo en función del constructo que Habermas hace. El concepto de modernidad como sujeto del proceso de la civilización y de la industrialización-mundo tiene que ir adelante y cambiarse en un concepto de diálogo intersubjetivo, en una forma de comunicación pública, libre y democrática, de ahí lo aporético, modernidad implica la sustitución de la razón teológica por la razón social, la sustitución de un orden recibido por otro producido. El concepto de posmodernidad como superación de la historia, en una despedida de la falsa promesa de un devenir paradisiaco con bienestar social para todos en un futuro lejano.

- ²⁰ Peter Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*. Edit. Amorrortu. México, 1989. Pág. 69.

- ²¹ Cesar Carrizales, et. al. Modernidad y modernización en la formación de profesores En *La formación multicultural de los profesores*. Editado por el Centro Asociado de la UNED en Ceuta, España. Pág. 15 a 23

- ²² Davini, María Cristina *La formación del docente en cuestión: política y pedagogía*, Edit. Paidós. México, 1995. Pág. 19.

- ²³ Entendemos por **tradiciones** en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están **institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos**. Esto es que más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando todo una gama de acciones. Pág. 20.

- ²⁴ Davini. *Ibid.* Pág. 42.

- ²⁵ Elliot, J. *Los currícula como praxiologías*, en : Elliot, J. *La investigación-acción en educación*. Edit. Morata Madrid 1991, pág. 267-271. (antología)

1.2 Necesidad del posgrado como parte de la profesionalización docente

Es necesario hacer un intento de historicidad respecto al debate de la formación docente en México, debate que ha provocado desde hace varias décadas la implementación de diversos posgrados referentes a este tópico, tan difícil y a la vez apasionante. Difícil porque supone la tarea de revisar diversas experiencias; apasionante, porque es una reflexión que compromete al análisis histórico, en lo profesional y en lo biográfico.

Parto del considerando de que el campo de la educación es un campo de trabajo, en el sentido bourdiano, ²⁶ como un campo científico en proceso de construcción y con posibilidades de descubrir propiedades específicas, propias de un campo en particular, al tiempo que se contribuye al progreso del conocimiento. En este sentido, presentaré el antecedente evolutivo de la formación docente que circunscriba, como parte de esa formación, la necesidad de los estudios de posgrado.

La experiencia no acumulativa de este campo de trabajo (formación docente) se enfrenta cada época a nuevas

necesidades, nuevos dilemas e incertidumbres; las experiencias por sí solas no resuelven los problemas presentes ni preparan las condiciones para el porvenir. El reconocimiento de la diversidad formativa y la reconstrucción de identidades van moldeando los prolegómenos del quehacer educativo, y con ello preparando la cualificación de los escenarios que visualicen la formación docente.

Un avance significativo en este campo es la articulación de la formación con la investigación de la docencia, pues hasta hace algunos años era escasa y orientada hacia modelos ideales desvinculados de nuestra compleja y diversa realidad; hoy se puede afirmar que existe una gran sensibilidad para reconocer la importancia de los programas de formación y actualización de profesores, misma que adquiere potencialidad según el reconocimiento que de ellos se tiene.

Un primer período que se reconoce es el iniciado a principios de la década de 1970-1980, en el cual hubo un predominio de capacitación y actualización con cursos y talleres aislados que generalmente tenían inspiración en la tecnología educativa; capacitación instrumental que suplanta la reflexión sobre lo educativo, es decir, se

instrumenta para no reflexionar; la información sobre diversas técnicas didácticas es minimizada; actualización que reduce el saber pedagógico por un saber instrumental.

27

Un segundo período está signado por "especializaciones" que procuraban una superación a través de cursos inconexos y surgimiento de programas más integrados y prolongados, adquiriendo el estatus formal de posgrado. Gran cantidad de estas iniciativas aspiraban romper con el modelo tecnológico; es en este contexto en que surge y se consolida el concepto de profesionalización de la docencia, lo que mostró cierta apertura en el orden discursivo y práctico.²⁸ Estos programas buscaban acercar al profesor los elementos para que pudiera comprender la docencia desde la totalidad misma que encierra este fenómeno. Así pues, se hubo de abordarla desde parámetros sociológicos, psicológicos y pedagógicos. La crítica que se hace a estos programas es que no desarrollaron a profundidad los enfoques disciplinarios con los que se puede abordar un conocimiento específico, ni tampoco las disciplinas que dan cuenta de la docencia misma; ello redundó en una formación superficial en el campo de la educación.

La última etapa ubicada a mediados de la década de 1980-1990, trasciende por la proliferación de los posgrados en formación superior –maestrías-, que dieron lugar a otras estrategias que a la fecha perduran, y que se fueron consolidando y enriqueciendo acompañadas de investigaciones, publicaciones, foros, coloquios, congresos y encuentros especializados.²⁹ Este *boom* de los posgrados en educación obedece a la necesidad de solucionar varios problemas, como:

1. Dar mayor coherencia a una formación integral.
2. Atender cierta actitud credencialista.
3. Cubrir la demanda de formación docente no universitaria.
4. Ausencia de investigación educativa.
5. Necesidad de profesionalizar la docencia.

La categoría de formación de profesores fue surgiendo a través del debate epistémico de su sentido y alcance, misma que ha sido abordada en el bloque precedente. Esta categoría alude a un agrandamiento del espectro de

funciones de los docentes más allá del espacio escolar, hacia la institución y la sociedad; a una entrega más amplia (tiempos completos y medios tiempos, trascendiendo la adscripción por horas, mayoritaria); y a una mayor ética y responsabilidad social. Apunta a recuperar la complejidad del hecho educativo y de la docencia, irreductible a la didáctica y apunta a la articulación con un esfuerzo de sistematización teórica alternativa al paradigma tecnológico dominante.

Las condiciones sociales que sustentaron el surgimiento de los posgrados en formación docente, entre otros, fueron la profundización de ciertos cambios sustantivos en la estructura ocupacional y en la identidad profesional de la docencia. Al emerger la educación de masas y, sobre todo, la universidad de masas se produjo un proceso correlativo de masificación de la docencia (principalmente en el ámbito universitario), tendencia que se acentuó y consolidó en la década de 1980. Se conforma la profesión emergente de *docente universitario*, abriendo espacio a lo que Rollin Kent Serna identifica como *mercado académico*, y que desglosa de modo particular en *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. Edit. Nueva Imagen. México, 1990.

En este *mercado académico* entran en práctica las políticas de financiamiento en donde la homologación de salarios con respecto a otras instituciones se sustenta bajo la óptica de estímulos a la productividad. Los maestros se forman en base a supuestos productivos de atención a la esfera social con miras a una internalización de la política global, nacional y mundial.

La característica más importante de los estudios de posgrado en educación en México ha sido su expansión y diversificación en los últimos años, situación que se refleja en la creciente participación de instituciones públicas y privadas, así como la incorporación de las entidades federativas en este sistema. La formación docente se centra en la capacitación didáctica, en una mayor actualización de los contenidos, creándose una demanda por estudios especializados que atienda estos aspectos.

Por otro lado, a partir de ciertas corrientes o concepciones pedagógicas, y fundamentalmente de medidas institucionales encaminadas a la profesionalización de la docencia, la investigación aparece como tarea relevante a desarrollar por parte de profesores y estudiantes. Factores que tienen una influencia importante en la demanda de estudios de posgrado, los cuales aparecen como una

respuesta a esas necesidades de formación en docencia e investigación, cimentándose las bases de un nuevo modo de inserción de los docentes en las instituciones de educación superior, donde la posibilidad de realizar una carrera académica aparece como central y los estudios de posgrado como un modo importante para su logro.

Igualmente importante es mencionar la conexión directa que existe entre la demanda de profesionalización docente y las prácticas de formación mismas, que devienen en intentos de búsqueda por indagar nuevas e innovadoras formas de profesionalización del trabajo académico, y que establecen una relación recíproca entre esta profesionalización y las líneas de investigación prevaletentes en las instituciones que ofrecen estudios de posgrado.

NOTAS

- ²⁶ Pierre Bourdieu, *Sociología y cultura*. Edit. Consejo Nacional de Cultura y las Artes-Grijalbo. México, 1990.
- ²⁷ La crítica a los proyectos de modernidad que diluyen la reflexión y la reemplazan sólo por la acción es abordada por Habermas en *Conocimiento e interés*, Edit. Taurus. México, 1982. pág. 119.
- ²⁸ María Esther Aguirre Lora, *Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios en México*. Mimeo. México, 1988. Pág. 22.
- ²⁹ La agrupación por etapas es tomada del trabajo de Ana María Ezcurra, *Formación docente e innovación educativa*. Edit. Patria. México, 1995. Pág. 14.

Capítulo 2

La Maestría en Enseñanza Superior como objeto de estudio

Este capítulo presenta el análisis respecto a la génesis y desarrollo de la Maestría en Enseñanza Superior, así como el proceso de reestructuración colegiada que vivió. Cómo es que a partir de su surgimiento y desenvolvimiento se constituyó como un arquetipo específico de superación docente al que se acude para cubrir necesidades formativas y de profesionalización en la enseñanza. Reduciendo la óptica del discurso pedagógico a un estereotipo de formación que desencadenó la aspiración a otro tipo de estructura curricular. Estructura que posibilitara nuevos acercamientos teóricos al problema de la formación docente.

El trabajo de investigación no se redujo a una revisión de la estructura curricular, sino al replanteamiento especulativo y teórico de todos los elementos que entran en juego en la formación docente que durante 18 años permitieron la egresión de Maestros en Enseñanza Superior.

Así es como los distintos parámetros de contrastación se fueron configurando a partir de una multiplicidad de referentes epistémicos, mismos que coadyuvaron a la conformación de una comisión de reestructuración integrada por académicos, la cual se dio a la tarea de

tomarlos en cuenta para la elaboración de las propuestas de fundamentación teórica y metodológica, así como también para la conformación de los distintos campos deslindados y las líneas de investigación. Ello implicó, *a priori*, la asignación específica de responsabilidades y la asunción del compromiso para la elaboración de cada tarea por parte de cada miembro de dicha comisión.

Durante el proceso de reestructuración podemos distinguir distintas etapas que prefiguraron un ambiente colegiado de participación y compromiso constante.

La integración y definición de campos de estudio, la fundamentación epistémica y teórica del posgrado y de los campos involucrados o el análisis del objeto de cada campo, constituyeron momentos que de manera inicial fueron definitivos para la toma de postura y decisiones.

2.1 Génesis de la Maestría en Enseñanza Superior.

Para abordar el surgimiento de la Maestría en Enseñanza Superior, es necesario hacer un breve recuento histórico sobre la evolución de la formación pedagógica de los profesores, y revisar los fundamentos que le dieron origen, de modo particular en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón.

Bajo esta premisa es importante mencionar que, si bien la formación de profesores durante la década de 1970-1980 en México, surgió en centros especializados (de didáctica, tecnología educativa, servicios educativos, nuevos métodos de enseñanza, investigaciones educativas), también ha sido retomada en los estudios de posgrado, como ya abordamos en el capítulo anterior.

Sabemos que hablar de formación implica hacer referencia a un proceso muy amplio en el sujeto. Formación se refiere a lograr una inserción particular en el campo de las ciencias sociales, que posibilita tomar una postura (teórica) dentro del campo y producir conocimientos en su campo, esto es, constituirse como un sujeto intelectual.

Esta constitución es precisamente la que menos se ha logrado en los programas de posgrado referentes a formación pedagógica de los profesores. Por ello es que desde los años setenta se han intentado desarrollar programas de formación que respondieran a un conjunto de necesidades nacionales, principalmente universitarias, los cuales estarían permeados por diversas tendencias internacionales; es decir, la intención oficial de involucrarse en procesos de globalidad académica, desde entonces.

La configuración del Estado-Nación moderno mexicano (a principios del siglo XX), surge bajo el signo del liberalismo y es el marco histórico requerido para la conducción de las "grandes masas" para transformarlas en ciudadanos instruidos capaces de concretar la idea positivista de progreso, gestándose la fórmula ideológica, latente en nuestros días, de educación = progreso.

La "libertad de enseñanza", los conflictos político-ideológicos y el replanteamiento del liberalismo, son factores que inciden en el replanteamiento de las relaciones Estado-sociedad-educación.

Poco a poco el Estado asume las tareas educativas como una de sus principales preocupaciones y ocupaciones, marcando cualitativamente sus relaciones con la sociedad en concordancia con políticas educativas que hoy nos son familiares: masificación de las instituciones educativas, cobertura y expansión del sistema educativo, burocratización y centralización administrativa, formación de profesores, etc.

El Estado educador surge y se conforma en un momento de debate, de luchas político-ideológicas, de alegoría y despliegue de aportaciones que manifiestan cierta madurez en el pensamiento educativo mexicano.

La maestría y doctorado en Ciencias de la Educación (1935) de la Facultad de Filosofía y Letras, un año después de que la Normal Superior dejara de ser parte de la UNAM, es el antecedente histórico de origen en cuanto a posgrado se refiere, de la Maestría en Enseñanza Superior. En 1939 desaparece el doctorado dado que la maestría funcionaba como doctorado, por el requisito de ingreso que era el poseer grado de maestro en otra especialidad.

En 1954 la UNAM vive una reestructuración académica, el Departamento de Ciencias de la Educación se transforma

en el de Pedagogía; de tal modo que en 1956 dicho Departamento comprendía maestría y doctorado. La tendencia era formar especialistas encargados del estudio y análisis de la educación universitaria. Ya para 1960 se vinculan los tres niveles: licenciatura, maestría y doctorado; así pues, se da prioridad a la formación de docentes de nivel superior; en doctorado se enfatiza la formación de investigadores.

En 1964 Jesús Aguirre Cárdenas desarrolla un proyecto de formación docente, con el que pretendía formar profesionistas capacitados para servir a la sociedad, intentando resolver con ello la crisis de calidad docente por la que atravesaba la Universidad. Se planteaba que el profesor supiera el contenido de lo que enseñaba, la manera en 'cómo' lo enseñaba, los destinatarios de sus enseñanzas; es decir, conocer la pedagogía y la didáctica de su trabajo. Esto era la esencia del Plan de Estudios para la obtención del grado de Maestro Universitario propuesto por Aguirre Cárdenas, antecedente inmediato de la Maestría en Enseñanza Superior que la Facultad de Filosofía y Letras puso en operación en 1974, y que a su vez es antecedente del plan de estudios que la ENEP Aragón pone en marcha en 1980.

A través del tiempo la Maestría en Enseñanza Superior de la Facultad de Filosofía y Letras, experimentó distintos cambios que obedecían al auge de la pedagogía norteamericana, la cual estaba caracterizada por el discurso de la tecnología educativa –que planteaba un modelo tecnocrático (didactista) en educación-, y que redundaba en saberes técnicos e instrumentales.

Esta corriente pedagógica "industrial", fundamentada en la psicología conductista, permeó los primeros proyectos de formación pedagógica del personal académico, y fue el fundamento para muchos programas de posgrado, entre los que se encuentra el plan de estudios de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP Aragón. La capacitación en y para la docencia, entonces, se identificaba con la instrumentación didáctica, con la adquisición de técnicas de enseñanza.

Se diluyó la complejidad del objeto educativo y se subordinó el papel de la teoría; en cambio adquiría primacía la práctica cotidiana reducida a una racionalidad de medios, al cómo enseñar que, a su vez, se constreñía a nuevas modalidades, tecnificadas, de transmisión informativa.

Sin embargo lo anterior trajo consigo una serie de corrientes alternativas (dispersas) que abrió la reflexión y el debate sobre el discurso pedagógico y particularmente con la tecnología educativa que trataron de confrontarse con esta corriente antitradicionalista.

Estas corrientes antitradicionalistas, que simultáneamente se planteaban como alternativas, concebían lo educativo desde otros fundamentos epistémicos, y entendían a éste como una práctica social compleja que para su abordaje era necesario una perspectiva interdisciplinaria, que no podía ser reducida a un problema didáctico; estas corrientes padecieron una falta de capacidad para plantear propuestas educativas concretas que pudieran ser incorporadas por los docentes en su práctica escolarizada.

Las propuestas de profesionalización docente oscilaron entre el dominio de la capacitación y actualización a través de cursos y talleres aislados que generalmente partían de una articulación basada en la tecnología educativa; el surgimiento de programas más integrados y prolongados, que buscaban la especialización (aún cuando no tenían reconocimiento como estudios de posgrado), configuraban el surgimiento y consolidación del concepto de "profesionalización de la docencia" desde una perspectiva

eficientista, en concordancia con los referentes teóricos que abordamos en el capítulo anterior y que implican el complemento conceptual de esta acepción.

Se dio apertura a diversos posgrados, en su mayoría maestrías que dieron pauta para conformar estrategias de formación pedagógica con tendencias integradoras, que persisten en la actualidad. Esto durante el período comprendido entre 1970 y 1975.³⁰

A partir de la apertura de diversos posgrados, cuya estrategia era la formación pedagógica con tendencias integradoras, y tomando como modelo el de la Facultad de Filosofía y Letras, la Maestría en Enseñanza Superior se abre en la ENEP Aragón desde 1980 hasta 1999, fecha en que egresa la última generación.

Para el establecimiento de la MES en la ENEP Aragón se realizó un sondeo entre 335 profesores de la Escuela, el cual consistió en la aplicación de un cuestionario con los planteamientos siguientes, extraídos del Plan de Estudios de la Maestría en Enseñanza Superior, ENEP Aragón-UNAM, México, 1980, pág. 6:

- Interés por estudiar la MES: 267 contestaron SI. 68 contestaron NO.

- Motivo por el cual quieren estudiar la MES:
 1. Obtener un grado académico más: 38.
 2. Mejorar sus ingresos: 24.
 3. Superarse académicamente: 174.
 4. Realizar mejor sus actividades docentes: 208.
 5. Otra: 4.

- Turno en que estudiarían la MES: 89 matutino y 178 vespertino.

La tendencia hacia lo cuantitativo, mostrado a través de estos datos son indicativos de la inclinación educativa que en ese tiempo imperaba, y que sirvieron como fundamentación para la creación de la MES de la ENEP Aragón.

La puesta en marcha de la MES obedece a la necesidad de establecer mecanismos de formación docente que retroalimenten a la planta académica universitaria de la ENEP Aragón; así como el establecer una manera en que ésta responda a la creciente expansión de la matrícula universitaria en nivel licenciatura.

En cuanto a su estructura institucional, la Maestría en Enseñanza Superior formó parte de la División de Estudios de Posgrado de la ENEP Aragón y situada en el área de las humanidades, por lo que su propensión inicial era el proporcionar al alumno una cultura humanística con una formación metodológica que lo capacite en la investigación y en la docencia.³¹

Con la intención de contar con mayores elementos que preambulen un análisis comparativo y que son referentes significativos para este trabajo, mencionaré algunas particularidades que el Plan de Estudios de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP Aragón presenta como planteamientos sustanciales:

- El **objetivo general** es "contribuir a la formación docente del profesorado en las diferentes especialidades

profesionales universitarias", ³² lo que corrobora las afirmaciones antes citadas.

- Establecer el **seminario** como la *técnica didáctica más adecuada* que supone, en su *objetivo formativo*, crear en el alumno las capacidades y habilidades necesarias para saber investigar; en tanto en su *objetivo informativo*, lograr el estudio y la sistematización de diferentes tópicos, temas o problemas. En esta suposición se visualizan "varias ventajas", como: adquisición de rigor científico, fomento de la responsabilidad en el estudio y en el trabajo, aumento de su madurez y capacidad de juicio, promover el pensamiento crítico y reflexivo, asegurar un eficaz aprendizaje.
- En base a que cada alumno tiene una **formación diferente**, éste referirá sus estudios a su área específica.
- **Duración** de tres semestres, en tanto el tiempo estimado para la realización de la tesis era de doce meses, sin que existiera la obligatoriedad normativa para su cumplimiento.

- El total de **seminarios** era de 10; 8 obligatorios y 2 optativos, cada uno con 6 créditos.
- El total de **créditos** era de 75; 60 de seminarios (48 obligatorios, 12 optativos) y 15 por la tesis.
- Elaboración de tesis: a partir del segundo semestre.
- Estimación de 20 horas semanales mínimas para asistencia a seminarios y trabajo adicional. Ante el requerimiento de ser profesor en ejercicio, se establece el **tiempo parcial**, como tiempo de dedicación de los alumnos.
- El contenido de los curso siempre se referirá a la **enseñanza superior**.
- Utilización de los **talleres** de televisión y fotografía para realizar trabajo práctico, tanto de seminarios como investigación y tesis.
- **Acuerdo común** entre los docentes de la maestría en remitir a los alumnos a la **bibliografía** mínima en español y a las revistas especializadas en diferentes **idiomas**.

- Como requisitos de ingreso y permanencia se solicitaba:
- a) Poseer una licenciatura o grado universitario superior.
 - b) Ser profesor en ejercicio a nivel superior, tanto para egresados de la UNAM como para egresados de otras instituciones.
 - c) Presentar un examen general de conocimientos sobre psicología, sociología, y filosofía de la educación, teoría pedagógica, iniciación a la investigación pedagógica y didáctica general y organización. Dicho examen fue sustituido por un curso semestral de *prerrequisitos*, sin ningún valor en créditos, pero en cambio, antecedente inmediato del acceso formal al posgrado.
 - d) Presentar constancia de comprensión de lectura de inglés, francés, italiano o alemán.
 - e) Alumnos de tiempo parcial, por ser profesores en ejercicio.

- f) Tiempo de duración de los estudios: tres semestres; sin contar el semestre de prerrequisitos.

Como requisitos de egreso:

- Presentar constancia de comprensión de lectura de un segundo idioma extranjero; entre inglés, francés, italiano o alemán.
- No habrá examen global (por la referencia al artículo 44 del entonces vigente Reglamento General de Estudios de Posgrado).
- Aprobación de tesis y su réplica en examen de grado,

Otros elementos que llaman la atención del cuestionario aplicado, son algunas características de operación inicial del Plan de Estudios:

- Cantidad de personal académico mínimo para iniciar las actividades: 4 por semestre y por grupo.
- Cantidad de profesores visitantes: 3.
- Cantidad de colaboradores: 3.

- Planta de profesores de la ENEP Aragón para la MES: 7.
- Aspiración de incrementar los recursos de investigación, mediante la apertura de concursos de oposición para profesores de carrera.
- Intención de evaluar el Plan de Estudios.

Aunque este trabajo de tesis no es una evaluación comparativa de los planes de estudio y programas de la Maestría en Enseñanza Superior y del Programa de Posgrado en Pedagogía actual, considero importante tomar estos referentes que dan cuenta de la serie de implicaciones epistémicas, filosóficas y metodológicas (cualitativas y cuantitativas) que hubo de tomar en cuenta para emprender el proceso de reestructuración curricular de este posgrado en educación; el estudiar dichos referentes imbrica un proceso paulatino de acercamiento al objeto de estudio y por tanto al objetivo final de esta tesis que es el rescatar, comprender y presentar como propuesta funcional de trabajo académico la integración de un grupo colegiado de docentes que den continuidad a los procesos de profesionalización y formación docente.

NOTAS

- ³⁰ Según Ana Ma. Escurra en *Formación docente e innovación educativa*, Edit. Patria. México, 1995.
- ³¹ Estudios de Posgrado. Catálogo. UNAM 1989. Pág. 84.
- ³² Plan de Estudios de la Maestría en Enseñanza Superior, ENEP Aragón-UNAM, México, 1981. Pág. 6.

2.2 Desarrollo de la Maestría en Enseñanza Superior

A partir del establecimiento de la Maestría en Enseñanza Superior en la ENEP Aragón, ésta se convirtió en la alternativa viable para que los profesores de cada área académica del plantel se involucraran en un proceso pedagógico que les posibilitara los medios –teóricos y metodológicos- para que mejoraran su práctica docente.

Si durante su inicio la Maestría en Enseñanza Superior atendió la demanda interna de la ENEP Aragón, durante su desarrollo ésta se vio incrementada por la demanda de estudiantes de este posgrado provenientes de la diversidad de instituciones que circundan la ENEP Aragón, incluso de entidades vecinas y otras instituciones, sobre todo periféricas a la zona metropolitana de la Ciudad de México. De tal manera que paulatinamente llegaron estudiantes de variados centros educativos, heterogenizando el perfil real de ingreso.

Esta heterogeneidad de instituciones de procedencia se traduce en heterogeneidad de prácticas educativas que conforman el lugar común en donde confluyen tradiciones institucionales que marcan la vida académica del posgrado.

La formación de origen perdura como un lastre o sedimento de significados que son la base para la conformación de un nuevo saber, asimilado o sustituyente. En el caso de estudiantes cuya formación ha estado cerca del estudio de lo educativo las prácticas educativas tienen continuidad con sus prácticas anteriores, pero en los casos de estudiantes cuya formación es diferente a lo educativo, el estudiar esta Maestría implicó el acercamiento a prácticas distintas, con contenidos distintos. Prácticas y contenidos que distaban de la cotidianeidad escolar en la que habitualmente se desenvuelven; acercamiento a una lógica distinta, a un modo diferente de apreciar el conocimiento; implicaba también, la posibilidad de repensarse así mismos desde su propia práctica docente.

Las prácticas escolares se configuran como prácticas de formación, en tanto los profesores-alumnos incorporan en su quehacer docente diario el capital intelectual con el que entran en contacto en esta Maestría, y que implica un impacto significativo, que se traduce en un impacto de su formación.

La variedad en el origen formativo e institucional de los estudiantes de la Maestría en Enseñanza Superior es motivo de análisis en función de que ese origen clarifica –

de modo parcial- aquellas prácticas escolares a las que nos referimos arriba, y que a la postre implican la configuración de escenarios que posibilitan un mayor y mejor acercamiento a lo que hemos venido definiendo como prácticas formativas.

La Maestría en Enseñanza Superior, en tanto espacio de prácticas escolares, es considerado un espacio de formación; a partir de esta premisa de antemano se supone, de acuerdo con el planteamiento anterior, que en ésta no se obtiene la formación en su totalidad, tampoco que es un espacio privilegiado para formarse, en cambio se considera que es un campo (desde Bourdieu) en donde se pueden recrear, iniciar o continuar procesos formativos.

Lo que se ha venido planteando hasta ahora es la necesidad de reflexionar las prácticas y procesos de formación de quienes estudiaron la Maestría en Enseñanza Superior en la ENEP Aragón, por lo que ello implica introducirse a la vida académica, que está conformada tanto por elementos pertenecientes al currículum formal y otros al currículum oculto, así como a escenarios institucionales y no institucionales. Así por ejemplo, incluimos dentro de estos elementos a las prácticas referentes a la asimilación de un contenido específico (de

saberes generales o particulares); a la asunción o indiferencia ante determinada postura conceptual de la disciplina que se estudia; frecuencia y modo de estudio de los materiales de un seminario u otro; la toma de apuntes que se realizan en cada sesión o durante las lecturas fuera del aula; las exposiciones o ausencia de éstas; son algunos de los elementos que configuran el referente del cual se parte para iniciar la reestructuración de la Maestría en Enseñanza Superior.

El énfasis en las prácticas y procesos se debe a que considero que éstas y éstos nos sitúan en la ruta de la formación. Hablar de prácticas y procesos es hablar del actor y su escenario determinado. El estudiante es el actor y la Maestría en Enseñanza Superior su escenario.

Prudente es diferenciar entre acto y acción, que es a donde nos remite el concepto de actor, de acuerdo a Alfred Shutz; la acción es una conducta proyectada, en tanto 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, de su historia.³³ Es por ello que nuestro centro de interés son los actos de los estudiantes, actos que van conformando lo que hemos llamado prácticas educativas.

He de mencionar que esas prácticas y procesos no están predeterminados, ni son vividos por todos de la misma manera. Las condiciones infraestructurales, económicas, institucionales y didácticas pueden ser similares , pero cada uno de los estudiantes les otorga un sentido distinto de significatividad propia. Así para algunos las prácticas y procesos pueden convertirse en rutina, o a su vez cobrar un sentido formativo. Las prácticas educativas pueden despertar el interés personal por apropiarse del contenido y de una actitud de búsqueda que trasciende y se prolonga por tiempo indefinido.

A partir de la exigencia interna de distintas instituciones de nivel superior respecto a elevar los niveles de actualización y capacitación pedagógica de sus profesores, la matrícula de la Maestría en Enseñanza Superior experimentó un fuerte incremento.

Para cursar el semestre de prerrequisitos se presentaban, tanto profesores universitarios (de la UNAM y de otras universidades) como profesores normalistas, docentes del IPN, del Colegio de Bachilleres, por citar algunos ejemplos; teniendo como consecuencia un mayor número de aspirantes con posibilidades de ingresar a este posgrado.

Con el paso del tiempo la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP Aragón se fue consolidando como una alternativa reconocida de calidad académica.

El crecimiento de la demanda para ingresar a la Maestría en Enseñanza Superior planteaba la urgente necesidad de abrir nuevos espacios de formación, lo cual implicaba tomar en cuenta aspectos como:

- Necesidad de que los aspirantes visualizaran determinada coherencia entre su o sus proyectos personales y el planteamiento curricular de la Maestría. De tal manera que se acercaran las posibilidades de establecer compatibilidad entre teoría y práctica, la teoría contenida en el currículum del plan de estudios, y la práctica emanada de los proyectos personales de corto mediano o largo alcance.

- Posibilidad de formación especializada en el ámbito disciplinario del estudiante. Con toda la intención de rescatar el contenido intrínseco de su campo y someterlo a un proceso de metacrítica en donde se estuviera en condiciones de preluir el des-velamiento de prácticas tradicionalistas que, aunque funcionales, imposibilitan el alcance de su propias aspiraciones

docentes, y con ello el logro de una pretendida reivindicación profesional docente.

- Revisión de áreas de conocimiento y líneas de investigación, y por tanto incorporar modalidades académicas que posibiliten su desarrollo. Aquí también hubo de tomarse en cuenta el perfil formativo de la planta docente, pues aún y cuando muchas áreas de conocimiento y líneas de investigación estaban abarcadas, otras quedaban descubiertas, por lo que no fue tarea sencilla la incorporación de algunas modalidades académicas.

- Revisión de criterios para estudiantes de tiempo parcial. Ello provoca escasa dedicación para actividades de investigación y por tanto bajo índice de graduación. Con ello se plantea la interrogante acerca del estado de desempeño de los estudiantes, en cuanto a infraestructura y apoyo académico; es decir, la revisión de las condiciones de apoyo institucional que algunos recibían, incluyendo becas, descargas de tiempo, modificación de horarios en función de atender los estudios de posgrado, etc.

- Establecer criterios de ingreso para el personal académico. Desde preguntarnos acerca de la propia formación docente de los integrantes del comité de reestructuración, hasta el planteamiento de cierto perfil de ingreso para el personal docente que recién se incorpore a la planta docente del posgrado.

- Necesidad de vincularse con otras opciones de estudios de posgrado, en función de establecer nexos institucionales que posibiliten el intercambio de experiencias formativas; pero también el contemplar la cercanía de intercambios interinstitucionales, tanto de personal académico como de alumnos.

- La cantidad de estudiantes que ha obtenido el grado es baja. Eficiencia terminal del 12.8 %. ³⁴

- Falta de profesores e investigadores de tiempo completo. Ello provoca poca estabilidad académica y laboral, por ser profesores de asignatura y no en la categoría de profesores de carrera.

- Establecer la posibilidad de dar continuidad con estudios de doctorado al plantear el ejercicio constante de la investigación pedagógica.

- Desde su creación en 1980, la MES no ha tenido modificaciones en su estructura curricular. Ello no significa de modo mecánico, que por falta de modificaciones la MES no haya alcanzado sus objetivos; sin embargo, es motivo de reflexión y análisis. Reflexión de los logros y limitaciones que en este tiempo ha tenido, y análisis de las condiciones de ese desarrollo que arrojara como dato contiguo la necesidad de su reestructuración a partir de una propuesta de trabajo colegiado. Incluso los docentes, al interior de su cotidianidad, hacían los ajustes correspondientes según los avances del campo. Y con ello la manifestación de ausencia de un plan institucional que pondere y reivindique la importancia de los estudios de posgrado.

Como parte de las prácticas y procesos de formación en el desarrollo de la MES, es importante tener presente que esas prácticas y procesos de formación son actividades de sujetos que mantienen vínculos estrechos de relación (académica, intelectual, cultural, etc.) en un espacio determinado; la direccionalidad de esas prácticas de formación está signada por una serie de particularidades, por la propia estructura institucional y por las relaciones entre los sujetos mismos.

Hablar de la vida académica tiene una doble intencionalidad; por un lado, la de tener presentes los acontecimientos que ocurren desde lo que conocemos como currículum oculto, es decir la serie de significaciones implícitas que al interior de las prácticas cotidianas se dan y que configuran una serie de internamientos en los propios actores. Por otro, la intencionalidad de argumentar el trabajo colegiado que llevó a cabo la Comisión de Reestructuración, y que es motivo de estudio en el siguiente apartado.

NOTAS

-
- ³³ En Alfred Shutz. *Fenomenología del mundo social*. Edit. Paidós. Argentina, 1972. Pág. 91.
 - ³¹ Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, UNAM, 1999, pág. 22.

2.3 Reestructuración en la Maestría en Enseñanza Superior

Una vez analizados la génesis y desarrollo de la Maestría en Enseñanza Superior, se procede al desglose del proceso de reestructuración académica, el cual vivió diversos momentos, mismos que se han agrupado en tres ejes de análisis por considerar que facilita su estudio y que son producto del análisis que dentro de esta investigación se realizó.

La derivación de ejes de trabajo colegiado del comité de reestructuración de la MES de la ENEP Aragón, están configurados en: *los sujetos, lo teórico y lo curricular y lo normativo.*

A continuación se presenta el desmembramiento de los tres ejes de análisis emanados del trabajo de investigación, y el agrupamiento de cada momento que, si bien cada uno representa circunstancias diferentes, se parte del reconocimiento que cada uno ocurrió en etapas paralelas e incluso simultáneas.

**EJES DE ANÁLISIS DEL TRABAJO COLEGIADO
DEL COMITÉ DE REESTRUCTURACIÓN DE LA
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR DE LA
ENEP ARAGÓN**

1. Los sujetos	2. Lo teórico	3. Lo curricular y lo normativo
<p>1. Análisis sobre el origen formativo de los alumnos de la Maestría en Enseñanza Superior.</p> <p>2. Reconocimiento de una heterogeneidad de sujetos en formación.</p> <p>3. Sustenta-</p>	<p>1. Asunción de la postura del interés emancipatorio.</p> <p>2. Evidenciación de pros y contras de las definiciones sobre distintas opciones teórico-pedagógicas.</p> <p>3. Integración y definición de campos de</p>	<p>1. Análisis del versus entre lo estudiado en los seminarios y la aplicación profesional directa.</p> <p>2. Revisión y análisis de la normatividad vigente de estudios de posgrado (Reglamento de posgrado): objetivos, ingreso, permanencia, egreso, titulación, idiomas, propedéutico, seminarios optativos y obligatorios, créditos, mapa curricular, contenidos curriculares y actividades complementarias.</p> <p>3. Evaluación de la Maestría en Enseñanza Superior.</p> <p>4. Revisión de modelos curriculares de los posgrados existentes sobre</p>

ción del posgrado a partir del tipo de alumno que se requiere formar.	estudio.	educación.
4. Análisis de las condiciones materiales del trabajo académico.	4. Análisis del objeto de cada campo.	5. Análisis comparativo de esos modelos curriculares de posgrados en educación.
5. Análisis del posgrado en UPIICSA.	5. Fortalecimiento teórico de cada campo.	6. Análisis de procedimientos sobre lo teórico y lo teórico conceptual del currículum.
6. Incorporación de nuevos miembros del Comité de Reestructuración	6. Fundamentación epistémica y teórica del posgrado y de los campos involucrados.	7. Diseño de líneas de investigación.
		8. Configuración de niveles en el posgrado: especialización, maestría y doctorado.
	7. Análisis conceptual de la educación como eje estructurador de todo el posgrado.	9. Definición de cada nivel de posgrado. Implicidad en la especialidad.
		10. Diseño de propuestas curriculares.
		11. Estructuración de los contenidos de cada programa de estudio.
		12. Análisis de las actividades de formación complementaria.
		13. Análisis de los avances particulares y generales

1. Los sujetos.

El estudio de los sujetos que están inmersos en los estudios de este posgrado implicó el involucrar tanto a los alumnos que se encontraban estudiando como a los egresados, ello representaba la posibilidad de rescatar diferentes experiencias, en el entendido que el producto de este análisis retroalimentaría el mismo constructo de reestructuración colegiada.

Así como también, la recuperación de las vivencias de los profesores, tanto los directamente involucrados en este proceso, como los que no participaron, o los que se iban incorporando en el transcurso de cada reunión del comité.

1. Análisis sobre el origen formativo de los alumnos de la Maestría en Enseñanza Superior.

Mas allá de pensar en que los alumnos inscritos cubrieran el perfil de ingreso establecido, este análisis se centró en la recuperación de las experiencias que los miembros del comité de reestructuración manifestaban. El establecimiento de paralelismos en la formación de los

alumnos fue motivo de abordaje constante, y con esto el planteamiento de distintas posturas que involucraran el tomar en cuenta dicho origen formativo.

El tomar en cuenta los orígenes formativos de cada aspirante a Maestro en Enseñanza Superior, por ejemplo, se convirtió en un debate que alcanzó momentos de algidez dada la heterogeneidad de sujetos en formación.

Llama la atención el hecho de la cantidad de profesores normalistas que aquí estudiamos y estudian. Situación que tiene que ver con el reconocimiento académico de la UNAM, concretamente hacia la ENEP Aragón, así como con las escalas de ascensos que existen al interior del gremio magisterial normalista; amén del lastre filosófico y metodológico de su tradición positivista.

2. Reconocimiento de una heterogeneidad de sujetos en formación.

La heterogeneidad circunscrita a cada una de las disciplinas de estudio, al respecto no había límites. El *ser* expresado a través de las tres categorías de formación de profesores que habla Ferry; es decir, primero la recuperación de una doble formación, encaminada hacia el

fortalecimiento del saber disciplinario y del saber pedagógico; segundo, la recuperación de la formación profesional en cuanto a una intención explícita de reivindicación; y finalmente, la formación vista desde la práctica empírica del ensayo-error.

A partir de este análisis se identificó la existencia de "dos maestrías", una integrada por estudiantes con una fuerte formación metodológica y

otra integrada por estudiantes con elementos teóricos consistente.

3. Sustentación del posgrado a partir del tipo de alumno que se requiere formar.

En un intento por separar el *ser* del *deber ser* para su análisis, este momento centró su atención en este último, pues la intención constructiva reflejada a través de los discursos académicos de cada miembro del comité, expresaba el rescate del modelo de formación docente que se pretende alcanzar.

4. Análisis de las condiciones materiales del trabajo académico.

Tanto en el contexto escolar universitario como en el no universitario existen determinadas condiciones que si bien, evidencian los alcances materiales de estudiantes y profesores, también es cierto que producen esquemas de participación intencionada que no toman en cuenta de modo directo la complejidad intrínseca de las relaciones establecidas entre los miembros de la comunidad escolar de este posgrado.

Entre las condiciones de trabajo académico que llaman la atención se encuentran:

- Contar con implementos suficientes y/o necesarios para llevar a cabo las sesiones en los seminarios.

- Contar con nombramiento como profesores de carrera o profesor de asignatura, o en su caso estar contratado como interino o de base.

- Tener un empleo lo suficientemente remunerado que les permitiera, a docentes y alumnos, continuar asistiendo y cumplir con las tareas académicas.
- Posibilidades de beca o apoyos económicos institucionales.

5. Análisis del posgrado de la ENEP Aragón en UPIICSA.

A partir de un convenio interinstitucional establecido entre la UNAM y el IPN a través de

la ENEP Aragón y la UPIICSA, la Maestría en Enseñanza Superior fue impartida en las instalaciones de esta última. Ello representó, en un principio la posibilidad de estrechar vínculos académicos con proyecciones de largo alcance; sin embargo, a través del tiempo surgieron una serie de problemáticas que involucraban tanto lo administrativo como lo académico. Entre las problemáticas que fueron puestas en la mesa de análisis y reflexión durante las sesiones del Comité de Reestructuración, se pueden citar:

- Grupos numerosos. Se abrieron dos grupos con un promedio de 30 alumnos cada uno.
- Origen formativo centrado en las ciencias exactas. Todos formados en la racionalidad técnica de las ingenierías.
- Aptitudes tendientes hacia las metodologías empiricistas. Acorde a su formación bajo la óptica de las llamadas *ciencias duras*, la inclinación general apuntaba hacia la comprobación inmediateista de una visión empírica.
- Mínima formación en ciencias sociales.
- Tendencia hacia un reduccionismo epistemológico.
- Actitudes de enfrentamiento entre los mismos integrantes, muchos de ellos pertenecientes al mismo departamento.

6. Incorporación de nuevos miembros del Comité de Reestructuración.

A través del tiempo en que se llevaron a cabo las reuniones del Comité de Reestructuración de la Maestría en Enseñanza Superior, se fueron incorporando algunos elementos. Este hecho se tradujo en algunos casos en retrocesos, pues había la necesidad de repetir acuerdos y debates ya superados; pero en otros casos implicó un enriquecimiento ante la posibilidad de compartir apreciaciones distintas a las que se manejaban al interior del trabajo colegiado.

2. Lo teórico.

La construcción del aparato teórico se fundamenta en observarlo como un instrumento y no como un sistema, un instrumento del cual se podrá hacer uso en cualquier momento, una lógica de la necesidad de dar sustento y soporte a los planteamiento que sobre las relaciones de poder se hacían, así como también a las pugnas que se establecen alrededor de ellas; es decir, el tomar distintos referentes teóricos, someterlos a juicio y llegar a consensos de manera colegiada, en una búsqueda gradual realizada a partir de la reflexión sobre situaciones dadas.

1. Asunción de la postura del interés emancipatorio; aunque posteriormente se recomendó que en lo filosófico no se especificaran escuelas o corrientes.

De manera constante se hubo de argumentar acerca de la necesidad de asumir colegiadamente la postura del interés emancipatorio, cuyos orígenes se encuentran en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, encabezada por el filósofo Jürgen Habermas. Para llevar a cabo este acuerdo se recomendó la lectura de varios autores, entre ellos Carr y Kemis con el libro *Teoría crítica de la enseñanza*, Shirley Grundy con *Producto o praxis del currículum* así como también la revisión de *Conocimiento e interés y Ciencia y técnica como ideología* de Habermas.

A la vez que se definía la postura ideológica, simultáneamente se planteó la necesidad de dar fundamento epistemológico al posgrado; después de argumentar acerca de la relevancia de asumir una postura y llegar al acuerdo de la asunción de la postura del interés emancipatorio, también se llegó al acuerdo posterior de que en lo filosófico no se especificaran escuelas o corrientes, ya que el realizar esta acción podría tener repercusiones políticas que trascenderían los límites

mismos de la institución, o podría ser el detonante que imposibilitara su aprobación.

2. Evidenciación de pros y contras de las definiciones sobre distintas opciones teórico-pedagógicas.

La concepción del mundo, es decir la teoría, define al objeto, en este sentido es que la pedagogía bajo su propio nivel de complejidad asume la labor de tamizar las opciones teórico-pedagógicas para consensar la alternativa que favorezca la tendencia colegiada de construir el nuevo posgrado en educación.

3. Integración y definición de campos de estudio.

El proceso de integrar y definir cada campo de estudio se tradujo en la manifestación latente de la capacidad colegiada para asumir acuerdos y trabajar en ellos bajo una óptica de franca aquiescencia. Si bien los campos *epistemológico-hermenéutico, desarrollo educativo, prácticas y procesos educativos y sociopolítica*, se trabajaron como campos debidamente conformados en el entendido de una construcción colectivamente asumida, éstos fungieron como el preámbulo para el surgimiento de

líneas, ejes y contenidos que sustentaran teóricamente la conformación de cada campo.

4. Análisis del objeto de cada campo.

En el caso del **campo epistemológico-hermenéutico**, el objeto de estudio está inscrito desde una perspectiva cualitativa, contemplada al interior de los contenidos; en función de ellos es que se propuso desarrollar en los contenidos de este campo y en relación con los demás campos constitutivos del posgrado en construcción algunos ejes de análisis que a la vez se prefiguran como líneas de investigación hacia el doctorado, particularmente:

- *Ciencia de la educación o pedagogía.* Por considerar que el quehacer educativo está en proceso de adquirir su propio estatus y presencia inherente. En este sentido la educación como ciencia debe definir su objeto, su metodología y su forma lógica como interpretación de la realidad. El problema medular para la construcción del objeto se centra en la contribución necesaria que otras ciencias de lo humano-social aportan a la educación; esto aporta un objeto multidisciplinario mas que un objeto particular educativo, a la par que se esclarece el problema de las metodologías particulares.

- *Fundamentación epistemológica.* El tópico de la investigación social se encuentra inmerso en la polémica del todo dado o el todo construido, polémica a partir de la cual se derivan las corrientes actuales de investigación social y educativa, determinadas como cuantitativa y cualitativa.

- *Teoría educativa.* Este tercer eje de análisis está constituido por un concepto general de los procesos educativos; es decir como un punto de equilibrio y unidad entre lo teórico y lo metodológico. Agrupando, de este modo, la metodología de investigación, la concepción de educación y el desglose de seminarios relacionados con lo educativo desde un perspectiva holística.

El **campo de desarrollo educativo** se considera desde dos puntos de vista: como contenido en la formación de los estudiantes del posgrado y como las perspectivas posibles de formación. De este modo el desarrollo educativo son los procesos y acciones con los que el sujeto social se incorpora a su cultura, adquiere conciencia *para sí* y establece las posibles relaciones con su mundo y sociedad.

El **campo de *prácticas y procesos escolares*** tiene como sustento la interpretación en las ciencias sociales; adentrarse en la problemática de la interpretación social desde diferentes enfoques, tomando a ésta no como una actividad que se aprenda en un seminario, sino como un proceso en el cual se requiere una actitud ante el conocimiento y un ejercicio permanente.

El **campo *sociopolítico*** parte del estudio de la educación como un fenómeno socio-político, y en consecuencia asumir la complejidad que la permea. Se planteó el propósito de revisar las teorías sociales y políticas contemporáneas en sus distintos espacios históricos y sociales.

5. Fortalecimiento teórico de cada campo.

A través de cada reunión se dio la oportunidad de emitir argumento teóricos que redundaban en el fortalecimiento de cada campo ya definido.

6. Fundamentación epistémica y teórica del posgrado y de los campos involucrados.

La epistemología vista no como una forma de conocimiento o un tipo de racionalidad, sino como el conjunto de relaciones que se pueden descubrir y/o construir, dentro de un análisis del nivel de las prácticas discursivas. Así como la intensión de conjuntar las relaciones que puedan unir esas prácticas discursivas y que dan lugar a unas figuras cognitivas de soporte al posgrado y a los campos de estudio.

7. Análisis conceptual de la educación como eje estructurador de todo el posgrado.

Este planteamiento representa de hecho, uno de los primeros acuerdos que más acercaron a la configuración del estatuto colegiado de este proceso de reestructuración.

3. Lo curricular y lo normativo.

1. Análisis del versus entre lo estudiado en los seminarios y la aplicación profesional directa.

Este análisis se deriva a partir de su consideración epistémica reflejada en los intentos recurrentes de modificar la práctica profesional de los docentes que asisten al posgrado. Tendencia que evidenció una serie de

límites que devienen en lo pragmático; es decir, en muchos casos la intención de aplicar el conocimiento generado, construido o revisado en los seminarios, tenía el propósito de hacer funcional, en lo didáctico, el quehacer docente.

2. Revisión y análisis de la normatividad vigente de estudios de posgrado (Reglamento de posgrado): objetivos, ingreso, permanencia, egreso, titulación, idiomas, propedéutico, seminarios optativos y obligatorios, créditos, mapa curricular, contenidos curriculares y actividades complementarias.

De modo permanente se abordó esta actividad para rectificar o ratificar los acuerdos y avances producto del trabajo colegiado. Se establecían contrastes así como comparaciones respecto a otras instituciones que también ofrecen posgrados en educación. Con ello se logró que esta revisión y análisis arrojara como producto un documento con soporte normativo.

3. Evaluación de la Maestría en Enseñanza Superior.

Simultáneamente al trabajo de esta comisión de reestructuración, se realizaban actividades de evaluación del posgrado. Los resultados parciales se vertían y

comentaban para fortalecer y tener mayores referentes que coadyuvaran a la tarea de reestructurar la Maestría en Enseñanza Superior.

4. Revisión de modelos curriculares de los posgrados existentes sobre educación.

Los integrantes de esta comisión también se dieron a la tarea de investigar el currículum de otras instituciones, así como también los modelos existentes para estudios de posgrado en educación. Incluso se comentaron experiencias de participación directa en otros posgrados.

5. Análisis comparativo de esos modelos curriculares de posgrados en educación.

Este análisis dio como resultado la necesidad de incluir algunos aspectos que no estaban contemplados o que al haber sido discutidos previamente, ratificaban la configuración de alcances curriculares mas acabados y mejor argumentados.

6. Análisis de procedimientos sobre lo teórico y lo teórico conceptual del currículum.

Si bien en materia curricular es importante identificar tanto el contenido del conocimiento como las maneras de definirlo, también es relevante revisar la legitimidad del planteamiento teórico; desde la construcción y elaboración del procedimiento analítico, así como la interpretación de lo teórico conceptual en referencia a los momentos de su articulación. Desde esta perspectiva, el compromiso de garantizar un soporte teórico y curricular debidamente sustentado, se convirtió en una tarea de fundamentación filosófica de alcances éticos, políticos y sociológicos.

7. Diseño de líneas de investigación.

Se parte de una aproximación a los códigos lingüísticos propios de la dimensión educativa, por esto es que la propuesta inicial de configuración de líneas básicas de investigación que pudieran dar soporte a la formación académica, contempló los aspectos pedagógico, teórico, psicológico, político y económico, de tal manera que las líneas de investigación sugeridas son:

Formación de profesores, de investigadores, de administradores de instituciones, de alumnos. Propuestas curriculares: modelos y perfiles. Programas y contenidos. Corrientes pedagógicas. Sujetos de la educación. Proyecto

y encuadre institucional. Planeación, evaluación, organización y formas de administración educativa. Situación de las licenciaturas, especializaciones, maestrías, doctorados y posdoctorados en educación. Epistemología y hermenéutica en educación. Corrientes y métodos cuantitativos y cualitativos; paradigmas en investigación social y educativa. Modernidad, posmodernidad y subjetividad social. Teorías y corrientes de promoción. Modelos individualizados de enseñanza. Corrientes sobre grupo. Reproducción y proyecto social. Cultura e ideología en educación. Proyectos nacionales: reformas en educación y propuestas operativas. Egreso, disciplina y mercado laboral. Capital humano, credencialismo y devaluación educativa. Capacidad instalada y matrícula. Criterios de admisión.

En un segundo momento de análisis y en la medida en que el posgrado centra su organización curricular en campos de conocimiento, la constitución de líneas de investigación con una orientación formativa hacia los estudiantes del posgrado, asumió la siguiente forma:

Campo epistemológico-hermenéutico.

Epistemología y hermenéutica en educación. Paradigmas, corrientes y métodos cuantitativos y cualitativos en investigación social y educativa.

Campo de *desarrollo educativo.*

Formación docente. Formación de investigadores. Planeación y curriculum. Evaluación. Administración de instituciones educativas. Extensión académica. Cómputo en educación. Realidad virtual y campo educativo.

Campo de *prácticas y procesos escolares.*

Procesos de aprendizaje y corrientes en educación. Innovación educativa. Situación de los niveles educativos (licenciaturas, terminales técnicas, maestrías, doctorados, etc.). Demanda y oferta educativa. Educación y mercado laboral. Proyecto y encuadre institucional (universidades, tecnológicos, normales, etc.). contexto actual del sistema educativo mexicano (y/o comparado). Conformación histórica del proceso educativo nacional. Sujetos y estructuras de la identidad nacional en educación.

Campo *sociopolítico.*

Políticas públicas. Relación escuela- sociedad. Ideología y educación. Legislación en materia educativa.

Respetando y reconociendo la complejidad del campo educativo, es con fines prácticos de organización y de método que se establece una cierta diferencia formal entre ellos. La propuesta se dirigía a que los alumnos pudieran optar por adscribirse a una línea de investigación de su interés, aún cuando, se indica, un proyecto de investigación propuesto y aceptado para el programa tutorial del doctorado puede (y ha de) contemplar en su fundamentación metodológica, la integración de aspectos correspondientes a otras líneas de investigación; por tanto la propuesta circunda en el soporte innovador desde su origen.

8. Configuración de niveles en el posgrado: especialización, maestría y doctorado.

Si bien hubo un acuerdo de incluir la especialidad, éste se diluyó en función de un planteamiento de implicidad, en este sentido la configuración de niveles del posgrado centró su interés en maestría y doctorado; mismo que fue asumido totalmente.

9. Definición de cada nivel de posgrado. Implicidad en la especialidad.

El esclarecimiento de la temporalidad de estudios de posgrado a construir se dividió, inicialmente, en 4 años y medio, de tal forma que para especialidad corresponderían 2 semestres, para maestría 3 y doctorado 4. Como ya se dijo, en el proceso mismo se acordó que serían 4 años ya que la especialidad quedaría como implícita, esto produjo un debate que finalizó con la propuesta de temáticas concretas de investigación, permeadas por los campos que generan las líneas de investigación. En especialidad la investigación centraría su atención en la docencia, en tanto para maestría los planes y programas, y para doctorado la investigación de proyectos institucionales y/o proyectos nacionales.

10. Diseño de propuestas curriculares.

Para el diseño de estas propuesta curriculares se tomó en cuenta el deslinde por campos del conocimiento, por lo que a continuación se presenta la propuesta de conformación por seminarios de cada campo y en el que hubo una recuperación de la concepción de acuerdo al Plan de Estudios.

Campo epistemológico-hermenéutico.

Epistemología y educación, cuyo contenido atendería el debate entre las diversas concepciones de mundo, su origen desde la filosofía, de los cuales se originan la perspectiva empírica y la interpretación-concepción, como metodologías de investigación.

Investigación en educación, los contenidos del seminario aquí propuesto se apoyaría en dos momentos de su desarrollo, el primero de los cuales el estudiante recibiría una formación teórica y conceptual actualizada y con profundidad, y la segunda por la cual a partir de una investigación propia analizaría las experiencias institucionales y protagónicas de la investigación educativa.

En base al seminario optativo de *Sistemas filosóficos y los fundamentos de la educación*, se propone que el alumno acceda a la reflexión y discusión de los valores y categorías que la filosofía ha aportado para el desarrollo educativo en diversos momentos históricos.

Campo de desarrollo educativo.

En este campo se tiene como finalidad la formación de un educador que tenga la posibilidad de involucrarse en los diversos procesos educativos de nuestra sociedad, capaz de incidir en los problemas micro y macroeducativos, reconociendo sus límites y posibilidades de negociación, desarrollando capacidades y habilidades para la construcción teórica, práctica y crítica sobre educación. Se propone abordar con profundidad la relación teoría-práctica y definirla como el eje estructurador de la formación del egresado del posgrado, en el desarrollo de actividades de docencia, evaluación y extensión relacionadas con temas de investigación.

En el seminario de *Fundamentación teórica de la educación* se abarca el debate de la pedagogía *versus* ciencias de la educación, la teoría y la práctica de la educación, teoría curricular, teoría del aprendizaje y teoría de la enseñanza, los grupos, la sociedad, la cultura y la educación como marco referencial para la construcción de teoría educativa, y los nuevos escenarios para el desarrollo de la teoría de la educación.

El seminario de *Metodologías de la enseñanza y el aprendizaje* hablaría sobre el campo de la educación, la

enseñanza y el aprendizaje, la pedagogía y la didáctica, el uso de la actual tecnología en la enseñanza y el aprendizaje, la caracterización del alumno de los diversos niveles educativos, y las demandas de otras formas de adquisición del conocimiento y la formación profesional.

Los seminarios optativos propuestos son: planeación educativa, diseño curricular y elaboración de programas de estudio, epistemología y didáctica, hermenéutica y didáctica, pedagogía crítica, modernidad, posmodernidad y procesos de escolarización, y evaluación educativa, fundamentación, procesos y perspectivas.

Campo de *prácticas y procesos escolares.*

Se busca que los alumnos se adentren en la problemática de la interpretación social desde diferentes enfoques; partiendo del supuesto de que la interpretación no es una actividad académica que se logre en un proceso áulico desarrollado en un seminario, sino que requiere su constante y permanente ejercitación hacia la asunción de una actitud ante el conocimiento. El seminario de *La interpretación en las ciencias humanas* se intenta introducir al estudiante en este quehacer académico poco explorado, a través de las propuestas de varios

exponentes. Los contenidos de este seminario son: La acción social, los tipos ideales y comprensión (Max Weber). El mundo de la pseudoconcreción (Karel Kosik). La interpretación de segunda mano (Aldred Shutz). La interpretación desde la sociología del conocimiento (Berger y Luckmann). La descripción densa (Cliford Geertz). La interpretación de la sociología de la cultura (Bourdieu). El paradigma indiciario (Ginzburg).

Campo sociopolítico.

Aquí se pretende adentrarse a la complejidad de la realidad social y política. En este sentido, los seminarios obligatorios que se sugieren para este campo son: Teoría social y educación. Estado, política y la educación. Planificación social y educativa en México. Gestión y administración educativa. Los seminarios optativos planteados como monográficos: Educación y poder. Las políticas educativas y la Universidad. Movimientos estudiantiles. Historia de la educación superior. Cultura y educación.

11. Estructuración de los contenidos de cada programa de estudio.

Esta estructuración apuntó hacia la conformación del mapa curricular del posgrado en educación que se trabajaba. De tal manera que los contenidos que se trabajaron estaban sostenidos bibliográficamente por propuestas concretas.

12. Análisis de las actividades de formación complementaria.

En este momento del trabajo colegiado se diversificó el debate por la serie de propuestas de actividades complementarias en las que el estudiante de posgrado podría participar. Las propuestas que se presentaron contemplaban la participación en eventos académicos, la discusión en foros, así como la publicación de ensayos y/o reportes de investigación en revistas u otros medios.

13. Análisis de los avances particulares y generales.

De manera constante se lograban avances a partir de las presentaciones y debates en cada reunión; se sometían a un proceso de análisis particular de las tareas logradas y se consensaban acuerdos en base a los argumentos esgrimidos, lo que legitimaba los productos finales y colectivos del comité de reestructuración.

14. Integración del documento final.

Se ha de señalar que por fines de aprobación inmediata del posgrado en construcción, hubo de acelerar los tiempos para esta integración. Situación que provocó un esfuerzo de catalización para lograr el objetivo de presentar formalmente el documento final.

2.3.1 La Comisión de Reestructuración

El comité de reestructuración de la Maestría en Enseñanza Superior, en sus orígenes estuvo integrada por: Juan García, Antonio Carrillo, Juan Manuel Piña, Jesús Farfán y Emilio Aguilar.

Poco a poco se fueron incorporando mas elementos que, en la mayoría de los casos, propiciaba enriquecimiento del debate. Entre ellos figuran Carlos Ángel Hoyos, Agustina Limón y Ana Hirsch, también Víctor Manuel Alvarado y Modesto Lujano, además del autor de este trabajo de investigación.

Al respecto de la formación que cada integrante tiene, preciso es mencionar de manera general los distintos campos de especialización en que cada uno ha trabajado y se desenvuelve.

En el caso del maestro Juan García Cortés es filósofo, Antonio Carrillo, Carlos Ángel Hoyos y Modesto Lujano son pedagogos, Juan Manuel Piña, Emilio Aguilar, Víctor Manuel Alvarado y Ana Hirsch son sociólogos, Jesús Farfán es filósofo (su formación inicial es profesor normalista y psicólogo), Agustina Limón es psicóloga.

Existe una amplia variedad de campos de formación y líneas de desenvolvimiento, pues así como se tuvo capacidad para trabajar aspectos curriculares, también se trabajó con aspectos epistemológicos, teóricos y pedagógicos.

Esta heterogeneidad de líneas de formación produjo una acentuada capacidad para verter los conocimientos y experiencias de cada miembro del comité de reestructuración, dando como resultado la confluencia multidisciplinaria de enfoques y posturas que posibilitaron alcanzar la meta de reestructurar la Maestría en Enseñanza Superior, y con ello lograr constituirla en lo que ahora está materializado en el Programa de Posgrado en Pedagogía.

2.3.2 Las reuniones.

A partir de la amplia variedad de campos de formación de los integrantes del comité de reestructuración, se tuvo facultad para trabajar aspectos curriculares, pero también con aspectos epistemológicos, teóricos y pedagógicos.

Cuando se trabajó con el aspecto de la heterogeneidad de formaciones de los estudiantes de la Maestría en Enseñanza Superior, se aclaraba que no se trata de homogeneizar sino de construir un posgrado con distintas salidas que dieran cuenta de la intención abarcativa de la multiplicidad de necesidades formativas presentes en cada uno de los grupos en que se trabajaba. De este modo, plantear el llegar a acuerdos sobre los procedimientos y estrategias de acreditación y titulación, implicó el tomar en cuenta una diferenciación de exigencias académicas entre los alumnos que recibían determinada ayuda institucional y los que no la recibían. Pensar en la posibilidad de agrupar a los alumnos en función su carrera de procedencia, sin que ello implicara la masificación del posgrado.

En esta construcción se contempló la posibilidad de establecer una especialidad que estuviera centrada en una

temática concreta, es decir la investigación docente, en tanto la maestría estaría centrada en la investigación de planes y programas; y por su parte el doctorado tendría que abarcar la investigación de proyectos institucionales y/o proyectos nacionales. Estas temáticas concretas de investigación estarían terminadas por las áreas que generan las líneas de investigación.

De los primeros acuerdos que se alcanzaron en este trabajo colegiado fueron las líneas de trabajo académico, las cuales serían:

- 1. Epistemológico-hermenéutica.**
- 2. Desarrollo educativo.**
- 3. Prácticas y procesos escolares.**
- 4. Socio política.**
- 5. Emergente (optativas).**

La sustentación teórica se basa en ejes estructuradores de cada campo, en donde a cada eje le corresponde sus propias y líneas y por tanto contenidos. De este modo

fueron asignándose tareas específicas a cada miembro de este comité.

Simultáneamente hubo la necesidad de la revisión normativa, tanto en el aspecto de los límites que se tendrían que contemplar como la terminología a emplear; esclarecer el uso de los términos área, línea, temática o campo. Al respecto de esta noción se argumentó su tendencia fiscalizadora y amplia, pues hablar del campo contemplaba tomar en cuenta el constructo curricular que incorpora elementos de diversidad de enfoque y un discurso más allá del positivismo; finalmente se asumió el término de campo que es el empleado en el Reglamento General de Estudios de Posgrado.

Es preciso mencionar que durante cada una de las reuniones del comité de reestructuración se percibía un ambiente que posibilitaba la apertura para un trabajo académico en un ambiente de cordialidad y respeto; las distintas diferencias entre cada miembro se ventilaban durante el transcurso del mismo debate, las posturas encontradas que eran debidamente argumentadas, eran sometidas a la consideración de todo los miembros que formábamos parte de este grupo colegiado.

Muchos de los acuerdos y tareas eran asumidas en el entendido de un agrupamiento de profesionales colegas, que aprenden unos de otros y trabajan juntos con el fin de hacer, construir y completar la reestructuración de este posgrado en educación. No había discrepancia que no se resolviera durante cada reunión o en la inmediata posterior, de este modo el alcanzar consensos se convirtió en un signo de avance constante.

Algunos de los acuerdos que mejor alcanzaron consenso fueron las líneas de trabajo académico, la sustentación teórica de los ejes estructuradores de cada campo, la temporalidad para el conjunto de estudios de posgrado, el establecimiento de un curso terapéutico, establecer un sistema de evaluación que posibilite globalización y unidad en la valoración del posgrado, apertura hacia lo normativo, concreción de los seminarios obligatorios y los seminarios optativos por cada campo curricular, contemplar que el propósito de los seminarios optativos es profundizar en las temáticas investigación establecidas por los propios alumnos desde su inicio en el posgrado y con ello el desarrollo de la idea de actividades de formación complementaria, y establecimiento de cuatro campos de especialización.

La realización de tareas y su posterior presentación durante las reuniones, también fue un elemento de constante avance e integración dentro de este proceso de reestructuración. Así, se trabajó con la conceptualización de cada campo académico, fundamentación, la revisión de documentos normativos, la elaboración de propuestas concretas por cada campo definiendo subsumiendo los seminarios obligatorios y optativos, concretar los ajustes normativos, realizar un trabajo analítico sintético, la fundamentación política en base a la demanda potencial, hasta la definición de criterios para presentar examen de grado y mención honorífica.

Para llevar a cabo y a buen cumplimiento cada tarea designada, fue necesaria la realización de constantes revisiones de diferentes discursos epistemológicos y filosóficos; de este modo el ejercicio de la crítica como la capacidad de reformar, fue una de las estrategias asumidas, así como también la definición del objeto de estudio de este posgrado en educación; contemplar al objeto de estudio desde el interior del lenguaje por el que está rodeado, contextualizándolo. El objeto mismo de las ciencias humanas en su relación filológica, y por tanto sociológica, pero también epistemológica.

Palabras finales

La acción pedagógica está permeada implícitamente de una postura teórica, desde la cual vemos transcurrir nuestros convencimientos conductuales e intelectuales, tanto concientes como inconcientes. Las herencias histórico-formativas en las que hemos crecido (o decrecido, según la perspectiva), tanto biológicas como académicas, conforman el ya mencionado *lettre de cachet*.

Es esa acción pedagógica la que se pretende modificar. Como docentes se aspira a ser Maestro (sin adjetivos) en cada una de nuestras especialidades o disciplinas. El mismo origen de este posgrado, da cuenta de la necesidad de profesionalizar la enseñanza en educación superior; algo sucedía entonces (en sus orígenes, 1980) y algo sucede ahora, que esta necesidad ha ido en aumento y no hace falta una profunda investigación para dar cuenta de ello. La experiencia que como alumnos tuvimos quienes la estudiamos, abre el horizonte al respecto.

Partimos del reconocimiento de una crisis en la formación de docentes, por lo que el urgar sobre el origen de dicho planteamiento representa, de entrada, una temática que tendría que abordarse desde matices sociológicos,

filosóficos, pedagógicos, psicológicos, curriculares, económicos, lingüísticos, epistemológicos, etc.; por lo que resulta prioritario ahondar en el desmembramiento a partir de las más diversas posiciones e instancias (maestros, alumnos, especialistas, autoridades educativas, institución).

Es necesario hacer referencia a los resultados, tanto cuantitativos como cualitativos, que los posgrados en educación han tenido (que nuestro posgrado ha tenido). Expresión concreta de esta crisis es la depauperación presupuestaria y las condiciones materiales en que se realiza el trabajo académico al interior de este posgrado; las estructuras organizativas y las formas de gestión escolar universitaria (durante 18 años que funcionó la Maestría en Enseñanza Superior se tiene un promedio de un alumno graduado por año); la modificación (si es que la ha habido) de las prácticas docentes de quienes, hemos participado como parte de esta formación docente. Así pues, la crisis de la formación vista desde la perspectiva de sus principales actores: profesor-formador y profesor-formando.

El proceso de reestructuración del posgrado en educación de la ENEP Aragón ha experimentado distintas etapas, en

las que su evolución se percibe a través de la construcción de una propuesta concreta de posgrado; en cada etapa se tuvo la participación de docentes, alumnos y autoridades. Las etapas a las que se hace referencia son: análisis, evaluación, asunción de posturas, comparación, definición e integración de campos temáticos, integración normativa y *definición de líneas de investigación*.

La conformación del equipo de reestructuración curricular implicó, de manera constante, la apertura de un espacio de intercambio teórico y experiencial, pero sobre todo la posibilidad de creación colegiada, que arrojara como producto del conjunto de las reuniones, una propuesta curricular de reestructuración del posgrado en educación de la ENEP Aragón.

Los procesos de intervención didáctica y el análisis de cada uno de los elementos arriba mencionados referentes a la cualificación académica de la Maestría en Enseñanza Superior, así como la visualización de un enfoque innovador e incluyente en la formación docente, recalcan el valor de una metarreflexión inicial sobre supuestos alternativos. La indagación sobre su direccionalidad, alcances, condiciones y posibilidades de cambio, permite el encuentro epistémico con una identidad posmoderna (en

términos habermasianos, una modernidad aporética, inconclusa; de ahí el constructo del discurso filosófico de la teoría de la acción comunicativa) en donde reproducción y resistencia son copartícipes de la gestación instituyente de un modelo curricular con proyecciones heurísticas y lingüísticas que se concretizan en la formación docente.

El planteamiento inicial al respecto del alcance del trabajo colegiado, encontró su principal detonante en la posibilidad de concretar esta reestructuración y avizorar el advenimiento prospectivo de un posgrado en educación conformado a partir de la capacidad intrínseca de valorar la formación docente en función de recuperar las propias experiencias de los involucrados; tanto docentes como estudiantes frente a la oportunidad de obtener una formación académica que reivindique su propio quehacer docente y profesional.

Para finalizar, hemos querido compartir los obstáculos que para la construcción de un programa de posgrado en educación, se han tenido; podemos afirmar que estas dificultades fortalecieron el espíritu de trabajo colectivo. La reunión de una multiplicidad de factores que coadyuvaron a la realización de este trabajo está traducido en una propuesta funcional de integración de un cuerpo

colegiado, en el que el sentido de consenso comunicativo y la ejercitación constante de una hermenéusis compartida significaron la apertura de nuevos espacios de colectivización académica y que avisan la posibilidad intrínseca de dar continuidad en la tarea de profesionalizar la docencia..

No es una formulación teórica que de respuesta completa al problema de la formación docente ni a la resolución de la crisis educativa, sino un punto de partida para la construcción de una teoría para el trabajo colegiado, y la apertura hacia la reflexión sobre algunos aspectos que de ésta se derivan para la docencia.

Bibliografía

- **Aguirre Lora**, María Esther. *Los posgrados en educación. Una lectura desde la formación de profesores*. Cuadernos del Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM 24. México, 1991.
- **Alba**, Alicia de. *Posmodernidad y educación*. Edit. CESU - UNAM - Porrúa. México, 1998.
- **Alonso**, José Antonio. *Metodología*. Edit. Hispánicas. México, 1989.
- **Bachelard**, Gastón. *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Edit. Siglo XXI. México, 1990.
- **Berger**, Peter y **Luckmann**, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Edit. Amorrortu. Argentina, 1989.
- **Bernard**, Honoré, *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Edit. Narcea. España, 1980.
- **Bizquera**, Rafael. *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Edit. CEAC. España, 1989.
- **Bourdieu**, Pierre, et. al. *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Edit. Siglo XXI. México, 1990.

- **Bourdieu**, Pierre. *Sociología y cultura*. Edit. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes - Grijalbo. México, 1990.
- **Bravo Mercado**, María Teresa. *Estudios en torno a la formación de profesores*. Cuadernos del CESU - UNAM 24. México, 1991.
- **Carr**, Wilfred. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Teoría crítica de la enseñanza*. Edit. Morata. España, 1996.
- **Carrizales**, Cesar, et. al. *Modernidad y modernización en la formación de profesores*. En *La formación multicultural de los profesores*. Edit. Centro Asociado de la UNED en Ceuta. España, 1992.
- **Cheybar y Kuri**, Edith. *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior. Estudio comparativo y prospectivo*. Edit. CESU – UNAM - Plaza y Valdés. México, 1999.
- **Davini**, María Cristina. *La formación del docente en cuestión: política y pedagogía*, Edit. Paidós. México, 1995.
- **De Landsheere**, Gilbert. *La formación de los enseñantes de mañana*. Edit. Narcea. España, 1979.

- **Dewey, John.** *La ciencia de la educación.* Edit. Losada. Argentina, 1964.
- **Díaz Barriga, Ángel.** *Didáctica y Currículum. Convergencia en los programas de estudio.* Edit. Nuevomar. México, 1989.
- **Díaz Barriga, Ángel.** *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico.* Edit. Rei. Argentina, 1997.
- **Díaz Barriga, Ángel.** *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación.* Cuadernos del CESU - UNAM 20. México, 1996.
- **Dídríksson Takayanagui, Axel.** *La universidad de la innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades de futuro.* UNESCO – Edit. Universidad Autónoma de Zacatecas. México, 2000.
- **Eggleston, John.** *Sociología del currículo escolar.* Edit. Troquel. Argentina, 1980.
- **Elliot, J.** *Los currícula como praxiologías,* en : Elliot, J. *La investigación-acción en educación.* Edit. Morata, España, 1991.
- **Escurra, Ana María.** *Formación docente e innovación educativa.* Edit. Patria. México, 1995.
- **Esteve, J.M.** *La identidad profesional e inicios en la carrera docente.* Mimeo. México, 1999.

- **Ferry, Gilles.** *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* Edit. Paidós UNAM-ENEP Iztacala. México, 1990.
- **Foucault, Michel.** *La vida de los hombres infames. Ensayos sobre desviación y dominación.* Edit. La Piqueta. España, 1990.
- **Fuentes, Carlos.** *Por un progreso incluyente.* Edit. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. México, 1997.
- **García Garrido, José Luis.** *El profesor universitario, análisis comparativo de los modelos de formación.* Edit. Universidad Complutense. España, 1992.
- **Giroux, Henry A.** *Teoría y resistencia en educación.* Edit. UNAM – Siglo XXI. México, 1992.
- **Gimeno Sacristán, José y Ángel I. Pérez Gómez.** *Comprender y transformar la enseñanza.* Edit. Morata. España, 1992.
- **Gómez Ramírez, Daniel.** *Reproducción y resistencia en la formación profesional de la generación 85-89 de la Escuela Nacional de Maestros.* Tesis de Licenciatura. México, 1989.
- **Gramsci, Antonio.** *La formación de los intelectuales.* Edit. Grijalbo. México, 1988.
- **Grundy, Shirley.** *Producto o praxis del currículum.* Edit. Tecnos. España, 1995.

- **Gutiérrez Pantoja**, Gabriel. *Metodología de las ciencias sociales II*. Edit. Harla. México, 1986.
- **Habermas**, Jürgen. *Ciencia y técnica como ideología*. Edit. Tecnos. España, 1987.
- **Habermas**, Jürgen. *Conocimiento e interés*. Edit. Taurus. España, 1982.
- **Ibarrola**, María de. *Las dimensiones sociales de la educación*. Edit. El Caballito. México, 1985.
- **Illich**, Iván. *La sociedad desescolarizada*. Edit. Barral. España, 1974.
- **Jiménez Redondo**, Manuel, et. al. *Racionalidad y acción comunicativa en la obra de J. Habermas*. Edit. Fundación de Investigaciones Marxistas. España, 1988.
- **Kemmis**, S. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Edit. Morata. España, 1993.
- **Kent Serna**, Rollin. *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. Edit. Nueva Imagen. México, 1990.
- **Kuhn**, Thomas. *La estructura de las revoluciones científicas*. Edit. Fondo de Cultura Económica. México, 1985.
- **Latapí Sarre**, Pablo. *Tiempo Educativo Mexicano*. (5 tomos). Edit. Universidad Autónoma de Aguascalientes. México, 1998.

- **Lecourt**, Dominique. *Para una crítica de la epistemología*. Edit. Siglo XXI. México, 1987.
- **Lesne**, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, P.U.F, "L'Éducateur". París, 1977.
- **Mardones, J. M. y N. Ursua**. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Edit. Fontamara. México, 1982.
- **Martínez Rizo**, Felipe. *El oficio del investigador educativo*. Edit. Universidad Autónoma de Aguascalientes. México, 1997.
- **Minello Martini**, Nelson. *A modo de silabario. Para leer a Michel Foucault*. Edit. El Colegio de México. México, 1999.
- **Morán Oviedo**, Porfirio. *La docencia como actividad profesional*. Edit. Gernika. México, 1995.
- **Neil**, Alexander S. *Summerheill*. Edit. Fondo de Cultura Económica. México, 1986.
- **Pacheco**, Teresa y **Díaz Barriga**, Ángel. *El concepto de formación en la educación universitaria*. Cuadernos del CESU - UNAM 31. México, 1993.
- **Palacios**, Jesús. *La cuestión escolar*. Edit. LAIA. España, 1989.

- **Pérez Álvarez**, Sergio. *Formación del docente universitario*. Edit. Educación – Tentativas. Argentina, 1997.
- **Piña Osorio**, Juan Manuel. *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. Edit. CESU – UNAM - Plaza y Valdés, México, 1998.
- **Piaget**, Jean. *Psicología y pedagogía*. Edit. Ariel. España, 1973.
- **Plan de Estudios de la Maestría en Enseñanza Superior**. ENEP Aragón - UNAM. México, 1981.
- **Programa de Estudios de Posgrado**. Edit. UNAM México, 1989.
- **Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía**, FFyL, ENEP Aragón, CESU, UNAM. México, 1999.
- **Reglamento General de Estudios de Posgrado**. UNAM. México, 1996.
- **Rodríguez, Azucena**. *Desafíos y mitos de la formación docente*. En Rev. Perfiles Educativos No. 63. Edit. CESU-UNAM. México, 1994.
- **Rueda Beltrán**, Mario y **Díaz Barriga**, Frida. *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. Edit. Paidós. México, 2000.
- **Sánchez Puentes**, Ricardo N. *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en*

- ciencias sociales y humanas*. Edit. ANUIES – UNAM. México, 1995.
- **Shutz**, Alfred. *Fenomenología del mundo social*. Edit. Paidós. Argentina, 1972.
 - **Stenhouse**, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Edit. Morata. España, 1987.
 - **Weber**, Max. *El político y el científico*. Edit. Colofón. México, 1996.
 - **Weber**, Max. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Edit. Premiá. México, 1988.
 - **Weber**, Max. *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Edit. Premiá. México, 1988.
 - **Wright Mills**, C. Et. al. *Materiales de sociología crítica*. Edit. La Piqueta. España, 1986.
 - **Yurén Camarena**, María Teresa. *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Edit. Paidós. México, 2000.
 - **Zea**, Leopoldo. *El positivismo y la circunstancia mexicana*. Edit. Lecturas Mexicanas. México, 1985.
 - **Ziman**, John. *Enseñanza y aprendizaje sobre la ciencia y la sociedad*. Edit. Fondo de Cultura Económica. México, 1987.

Anexos

Como anexos hemos incluido las 16 relatorías que son producto de la misma cantidad de reuniones del comité de reestructuración académica de la Maestría en Enseñanza Superior; desde agosto de 1996 hasta junio de 1998. Agrupadas cronológicamente:

1. Agosto 7 de 1996.	9. Mayo 14 de 1997.
2. Septiembre 4 de 1996.	10. Junio 25 de 1997.
3. Septiembre 18 de 1996.	11. Agosto 13 de 1997.
4. Octubre 16 de 1996.	12. Septiembre 24 de 1997.
5. Noviembre 6 de 1996.	13. Octubre 22 de 1997.
6. Enero 20 de 1997.	14. Abril 14 de 1998.
7. Febrero 19 de 1997.	15. Mayo 20 de 1998.
8. Abril 2 de 1997.	16. Junio 3 de 1998.

- ciencias sociales y humanas*. Edit. ANUIES – UNAM. México, 1995.
- **Shutz**, Alfred. *Fenomenología del mundo social*. Edit. Paidós. Argentina, 1972.
 - **Stenhouse**, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Edit. Morata. España, 1987.
 - **Weber**, Max. *El político y el científico*. Edit. Colofón. México, 1996.
 - **Weber**, Max. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Edit. Premiá. México, 1988.
 - **Weber**, Max. *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Edit. Premiá. México, 1988.
 - **Wright Mills**, C. Et. al. *Materiales de sociología crítica*. Edit. La Piqueta. España, 1986.
 - **Yurén Camarena**, María Teresa. *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Edit. Paidós. México, 2000.
 - **Zea**, Leopoldo. *El positivismo y la circunstancia mexicana*. Edit. Lecturas Mexicanas. México, 1985.
 - **Ziman**, John. *Enseñanza y aprendizaje sobre la ciencia y la sociedad*. Edit. Fondo de Cultura Económica. México, 1987.

Relatoría 1. Agosto 7 de 1996.

Sesión Número tres.

Relatoría del 3 de julio de 1996 del grupo de trabajo de la Maestría en Enseñanza Superior.

La reunión número tres estuvo integrada por los maestros Juan, Antonio, el Dr. Piña y presidida por el secretario técnico de la maestría el Dr. Emilio Aguilar.

Los asuntos tratados fueron los siguientes:

El maestro Juan informó sobre el área de formación Ciencia y Educación del Doctorado, a integrarse en la propuesta reslató que:

1. La fundamentación epistémica y teórica del área sería responsable el tutor.
2. Que la integración formal del área estaría en relación con un modelo mixto. Teniendo como referencia el modelo Guadalajara e Ibero.
3. Que los requisitos de ingreso a la especialidad, maestría y doctorado estarían sujetos a definición según el nivel de estudios. Se refirió en especial a la maestría en que se señaló el antecedente de la licenciatura en Ciencias Sociales, Normalistas, Licenciatura en Educación, etc.

El Dr. Piña propuso para el área de la Maestría, los siguientes ejes de estudio.

4. Se propuso determinar los contenidos del área:

a. La interpretación de las ciencias del espíritu

1. Acción social (Weber).
2. El mundo de la Pseudoconcreción.
3. El paradigma, etc.
- b. El concepto de la cotidianidad.
- c. La vida cotidiana en México.
- d. La vida escolar en México.

5. Que el objeto de estudio fuera la problemática de la docencia y sus habilidades para el desempeño de la docencia, de tal manera que la especialización quedara configurada como Especialización en Docencia.

6. Se enriqueció la propuesta con las sugerencias del Maestro Antonio Carrillo, al proponer se tomara como eje rector la práctica social.

En los temas emergentes el maestro Antonio sugirió revisar la lógica que articula la propuesta del posgrado para fundamentar y justificar teóricamente las propuestas.

Quedó pendiente de su presentación el área sociopolítica y especificar los seminarios de las áreas de formación.

El relator de la tercer sesión
Jesús Farfán Hernández.

Relatoría 2. Septiembre 4 de 1996.

REUNIÓN DEL COMITÉ DE REESTRUCTURACIÓN DE LA MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

Miércoles 4 de septiembre de 1996

Integrantes de Comité de Reestructuración de la M.E.S.:

Emilio Aguilar Rodríguez
Antonio Carrillo Avelar
Jesús Farfán Hernández
Juan García Cortés
Carlos Angel Hoyos Medina
Agustina Limón y Sandoval
Juan Manuel Piña Osorio.

IDEAS GENERALES

Se deben analizar las líneas de investigación propuestas por C.A.H.

La noción o el concepto de educación como eje estructurador de todo el posgrado.

.Diseño de propuesta curricular, en base a un esquema de teoría fenomenológica o crítica, tomando en cuenta las características de formación. Realizar en forma económica un diseño curricular en base a áreas de conocimiento; De ahí la necesidad de contemplar los tiempos y la cotidianidad de la M.E.S. pues se han manifestado la existencia de dos maestrías: una integrada por alumnos con una fuerte base de formación metodológica y otra integrada por alumnos con elementos teórico metodológicos consistentes. Existe también la necesidad de tomar decisiones. Saltándonos la etapa de evaluación antes de llegar a un concepto de educación. Los modos de trabajo en el diseño curricular son: líneas curriculares y campos de conocimiento.

Evidenciar pros y contras de las definiciones sobre una y otra opción teórico-pedagógica.

Analizar los procedimientos: lo teórico de curriculum y lo teórico conceptual del curriculum.

Un modelo sólido con categorías (Gadamer) o partir de lo dado en la M.E.S.

Sustentar la maestría en un tipo de alumno que se requiere.

Distanciar entre lo estudiado en los seminarios y la aplicación profesional directa.

Ello implica el reconocimiento de una heterogeneidad de sujetos que acceden a los posgrados.

¿Qué se hace con la heterogeneidad? No se trata de homogenizar, pero sí el construir una maestría con distintas salidas, que den cuenta de la atención de aquellas necesidades. Sugerir procedimientos y/o estrategias de titulación; analizar el perfil de los alumnos, haciendo más dinámico el proceso, con opciones en el programa.

Abrir opciones para la población demandante, según los criterios que nosotros establezcamos, nuestro criterio lo definiría.

Distinta exigencia académica entre los alumnos becados y los no becados.

No hay limitantes institucionales, pero abrir dos gestiones para un mismo posgrado podría causar pugnas.

Irlos integrando según la carrera de procedencia, como ya se comenzó a realizar.

No a la masificación de la maestría, pocos alumnos (entre 15 ó 20) y un solo grupo.

Similar a la U.P.N. en donde hay líneas con tronco común.

El problema se resuelve con una especialización; lo que plantea el ser más exigentes, elevar los criterios académicos de la M.E.S., más trabajo académico, profesores de carrera, más infraestructura.

Se configuraría en niveles: doctorado, maestría y especialización. El doctorado con investigación de la práctica educativa, la especialización en docencia. Para esto último habría que considerar el origen tecnocrático y teórico de la M.E.S. Asumirlo como una etapa de transición.

La M.E.S. no responde a las necesidades de formar docentes capaces.

ACUERDOS

Las líneas de trabajo académico son:

-Epistemológico-Hermenéutico	EH			
-Desarrollo Educativo			DE	
-Prácticas y Procesos Educativos			PPE	
-Sociopolítica			SP	
-Emergente (optativas)	E			

La sustentación teórica se basa en ejes estructuradores de cada área, en donde a cada eje le correspondería sus líneas y contenidos:

	EH	DE	PPE	SP	E
Ejes					
Líneas					
Contenidos					

Hubo el esclarecimiento de la temporalidad de los estudios de posgrado a construir:

4 años y medio, divididos en:

1 Especialidad	2 semestres
1 ½ Maestría	3 semestres
2 Doctorado	4 semestres

Aunque al finalizar la sesión se apuntaba que serían 4 años, con el considerando de que la especialidad es implícita, no explícita.

Temáticas concretas de investigación

permeadas por las áreas que generan líneas de investigación

ESPECIALIDAD: Investigación docente

MAESTRÍA: Investigación de planes y programas

DOCTORADO: Investigación de proyectos

institucionales y/o proyectos nacionales.

TAREAS

Fundamentación de campos, abordar la cientificidad y la caracterización del objeto:

Juan Manuel Piña	PPE
Agustina Limón	DE
Jesús Farfán	
Juan García	HE
Emilio Aguilar	SP
Antonio Carrillo	Normatividad
	Artículo 5o.
C. Angel Hoyos	Líneas de Investigación

Respecto a la normatividad, es necesaria su revisión al respecto de la terminología a emplear y la ambigüedad que podría representar la conceptualización de cada término dentro de los campos específicos del conocimiento; en particular, esclarecer el uso de: área, línea, temática o campo. Así como también la aclaración normativa de la estructura o encuadre institucional del posgrado y el porqué tutorial.

Próxima reunión con tareas elaboradas:

Día: Miércoles 18 de septiembre de 1996.

Hora: 16:30 a 18:30 hrs.

Relatoría 3. Septiembre 18 de 1996.

RELATORÍA DE LA REUNIÓN DEL COMITÉ DE REESTRUCTURACIÓN DE LA MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR.

Miércoles 18 de septiembre de 1996.

Integrantes del Comité de Reestructuración de la M.E.S.:

Aguilar Rodríguez Emilio
Carrillo Avelar Antonio
Farfán Hernández Jesús
García Cortés Juan
Hoyos Medina Carlos Ángel
Limón y Sandoval Agustina
Piña Osorio Juan Manuel

IDEAS GENERALES

Se realizó la presentación de cada tarea asignada en la reunión anterior.

Sobre normatividad:

Los elementos que debe contemplar el proyecto curricular son:

-índice del contenido (...)

La estructura del plan de estudios:

1. Fundamentación del programa.

-Problemas y necesidades que atenderá el programa.

-Campos de conocimiento.

-Horizonte laboral del egresado.

-Demanda probable anual de alumnos.

2. Propósitos del programa.

3. Perfil del egresado.

La organización académica del programa:

-Duración del programa (4 semestres): -Alumnos de tiempo completo.

-Alumnos de tiempo parcial.

-Créditos del programa; total de créditos.

-Organización de las actas académicas: -Cursos.

-Seminarios.

-Talleres.

-Actividades académicas del programa: -Nombres genéricos.

-Tipos (cursos, seminarios, talleres).

-Número de horas teóricas.

-Número de horas prácticas.

-Total de horas.

-Número de créditos.

Las actividades académicas del programa: -Nombre de la actividad académica

-Tipo (curso, seminario, taller).

-Número de horas teóricas.

-Número de horas prácticas.

-Total de créditos.

-Seriación.

Otros: Actividades académicas en otros programas de posgrado. (...)

COMENTARIOS:

Son distintos los lineamientos académicos para especialidad, maestría y doctorado. La duración del doctorado no es mayor de 4 años; éste debe tener un currículum abierto, no escolarizado (currículum emancipador, centrado en el interés). Toda actividad académica interviene en todo el doctorado, incluyendo el tiempo de docencia. El porcentaje de créditos que se pueden cursar en otra u otras instituciones es del 40%. La propuesta para el doctorado debe tener un buen soporte teórico, por lo que se requiere darle tonalidad al posgrado. Se propuso el asumir la postura del interés emancipatorio y definir epistemológicamente el fundamento del posgrado. La metodología define al objeto; el alumno es reflejo de su formación académica. Racionalidad a los ejes de la maestría y no al doctorado.

Sobre el objeto del campo Epistemológico-Hermenéutico:

Los factores teóricos son de 3 niveles:

- 1er. Nivel: Modalidad de posturas filosóficas.
- 2o. Nivel: Fundamentación, objeto de la educación como objeto de investigación.
Congruencia entre los contenidos de los seminarios.
- 3er. Nivel: Líneas y temas de la investigación práctica.

Sobre el objeto del campo de Desarrollo Educativo:

No se concluyó el trabajo.

Sobre el objeto del campo de Prácticas y Procesos Educativos:

¿Porqué la práctica y los procesos escolares?

La acción social del posgrado vista desde la óptica de Friedman, en Filosofía Política del Instituto de Frankfurt, Edit. Troquel.

Los ejes que atraviesan todo el posgrado, desde las

ÁREAS
LÍNEAS
TUTORIAL

Sobre el objeto del campo de la Sociopolítica:

Abordarlo desde 3 aspectos: -Crisis.
-Política Educativa.
-Racionalidad Sociopolítica, cambio social y educación.

Sobre las líneas de investigación:

El posgrado centra su organización curricular en campos/áreas de conocimiento, en los cuales se ejerce la práctica educativa de mayor relevancia.

En la medida en que se constituyen como objeto para la investigación, se desglosa un conjunto de líneas derivadas de tales campos/áreas, a fin de sustentar la orientación formativa de los participantes del posgrado.

Respetando y reconociendo la complejidad del campo educativo, es con fines prácticos de organización y de método que se establece una cierta diferencia formal entre ellos.

Los alumnos pueden optar por adscribirse a una línea de investigación de su interés, aún cuando se indica un proyecto de investigación propuesto y aceptado para el programa tutorial del doctorado puede (y ha de) contemplar en su fundamentación metodológica, la integración de aspectos correspondientes a otras líneas de investigación.

Áreas y Líneas de Investigación.

Área Sociopolítica: en esta línea pueden circunscribirse los proyectos en torno a:

- Políticas públicas.
- Relaciones escuela-sociedad.
- Ideología y educación.
- Legislación en materia educativa.

Área Epistemológico-Hermenéutico: se circunscriben las líneas de investigación en torno a:

- Epistemología y Hermenéutica en educación.
- Paradigmas, corrientes y métodos cuantitativos y cualitativos en investigación social y educativa..

Área de Desarrollo Académico: circunscribe las líneas de investigación en torno a:

- Formación docente.
- Formación de investigadores.
- Planeación y currícula.
- Evaluación.
- Administración de instituciones educativas.
- Extensión académica.
- Cómputo en educación.
- Realidad virtual y campo educativo.

Área de Economía y Proceso Educativo: circunscribe las líneas de investigación en torno a:

- Demanda y oferta educativa.
- Educación y mercado laboral.
- Proyecto y encuadre institucional (Universidad, Tecnológico, Normales, etc.).

Área de Historia y Educación: circunscribe las líneas de investigación en torno a:

- Contexto actual del sistema educativo mexicano (y/o comparado).
- Conformación histórica del proceso educativo nacional.
- Sujetos y estructuras de la identidad nacional en educación.

Áreas de Prácticas Educativas: circunscribe las líneas de investigación en torno a:

- Procesos de aprendizaje y corrientes en educación.
- Innovación educativa.
- Situación de los niveles educativos (Licenciaturas, terminales técnicas, maestrías, doctorados, etc.).

COMENTARIOS:

Mucha amplitud en las líneas de investigación puede crear que se divague, habría que reducirlo. Se propone que en el doctorado sólo haya 3 áreas con varias líneas y eliminar el campo de prácticas y procesos educativos; lo anterior implica centrar el posgrado en los campos de Sociopolítica, Epistemológico-Hermenéutico y de desarrollo educativo, todo a partir del concepto de campo.

ACUERDO:

1.- Asumir la postura del interés emancipatorio, por lo que se socializarán los libros: *Producto o praxis del curriculum* de Shirley Grundy, Edit. Moraña; y *Teoría crítica de la enseñanza* de Carr y Kemmis, Edit. Martínez Roca. Así como también revisar los textos de Habermas, *Conocimiento e interés* y *Ciencia y técnica como ideología*.

TAREAS:

Anexos

- Antonio Carrillo: Normatividad de doctorado.
Carlos A. Hoyos: Conceptualización del campo académico.
Juan García: Conceptualizar el campo Epistemológico-Hermenéutico.
Juan M. Piña: Fundamentación (2 cuartillas) del campo de Prácticas y Procesos Educativos.
Agustina Limón y Jesús Farfán: Fundamentación del campo de Desarrollo Educativo.
Emilio Aguilar: Fundamentación del campo de Sociopolítica.
Próxima reunión: Miércoles 16 de octubre de 1996, a las 16:30 hrs.

Relatoría 4. Octubre 16 de 1996.

REUNIÓN DEL COMITÉ DE REESTRUCTURACIÓN DE LA MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

Miércoles 16 de octubre de 1996

Elaboró: *Daniel Gómez Ramírez.*

Integrantes de Comité de Reestructuración de la MES:

Emilio Aguilar Rodríguez
Antonio Carrillo Avelar
Jesús Farfán Hernández
Juan García Cortés
Carlos Ángel Hoyos Medina
Agustina Limón y Sandoval
Juan Manuel Piña Osorio.

IDEAS GENERALES

Respecto a la noción de campo temático se argumentó que es más fiscalista, muy amplia. En cambio área alude implícitamente a una noción del todo; connotación favorable: epistemológicamente es más amplia, persiste la idea del todo. La noción de campo en sentido común y como constructo curricular que incorpora elementos de diversidad de enfoque y un discurso más allá del positivismo. Finalmente se asumió el término de campo, pues por reglamento es la palabra empleada

Las líneas de investigación derivadas del área epistemológico-hermenéutico deben atender a las categorías de científicidad, teoría del conocimiento, lógica de las C.N., lógica de las C.S. y su impacto. Según Einstein la idea relativista del campo, como un conjunto de expresiones.

Las actividades de la maestría enfocadas hacia los seminarios; en tanto las del doctorado, enfocadas a realizar proyectos de investigación. se sugirió que todas las ideas expresadas se redacten de modo coloquial, y presentarlo por escrito para intentar acelerar el proceso constructivo de la reestructuración.

La investigación, según una propuesta, estaría apoyada con cuatro seminarios, y éstos darían soporte al constructo curricular:

El asesor como apoyo del desarrollo académico fuera de la ENEP, proyectarse fuera de la institución. Los seminarios como parte del desarrollo del posgrado y como apoyo didáctico.

Se planteó la necesidad de justificar el campo, ¿porqué determinado campo es importante para el desarrollo de la maestría o el doctorado?. Explicitar las justificaciones de cada campo.

Se mencionó la necesidad de complementar el trabajo con las fundamentaciones faltantes, que son la fundamentación del campo epistemológico-hermenéutico y de desarrollo educativo.

Se realizaron comentarios sobre el evento de Aguascalientes, así como el apoyo que se tiene de distintas personas involucradas en el quehacer académico y político dentro de la UNAM.

Demostrado está que la MES en la ENEP es interinstitucional, pues se han tenido y tienen alumnos y profesores de otras instituciones: Edo. Méx., Puebla, Hidalgo, UPN, UPICSA, Col. de Bachilleres, etc.

Teóricamente se plantean como mínimo doce seminarios. Es necesario realizar el mapa curricular para el posgrado, en donde ya se manifiesten los cursos, seminarios o talleres; así como el diseño o formato del programa, que manifieste una crítica al documento que se socializó al respecto del diseño.

Se presentó la justificación del campo socio-político, en el que principalmente se sugieren los seminarios obligatorios y optativos del campo:

- Obligatorios
- Teoría social y educación
- Estado, política y la educación
- Planificación social y educativa en México
- Gestión y administración educativa
- Optativos (cursos monográficos)
- Educación y poder
- Las políticas educativas y la Universidad
- Movimientos estudiantiles
- Historia de la educación superior
- Cultura y educación.

Al finalizar la reunión se realizó la invitación a los profesores a integrar el comité de ingreso a la MES, para lo cual se les entregó un formato de entrevista.

ACUERDOS

1. Asumir la palabra campo, según el reglamento, por lo que los campos de trabajo académico son:
 - Epistemológico-Hermenéutico EH
 - Desarrollo Educativo DE
 - Sociopolítico SP
2. Asumir la disolución del pretendido campo de Prácticas y Proceso Educativos.

TAREAS

Fundamentación escrita (concretándolo en dos cuartillas como máximo) de los campos faltantes:

- Agustina Limón DE
- Jesús Farfán
- Juan García HE

Revisión del proyecto SUPERA: Antonio Carrillo Normatividad.

Próxima reunión con tareas elaboradas:

Día: Miércoles 6 de noviembre de 1996.

Hora: 16:30 a 18:30 hrs.

Relatoría 5. Noviembre 6 de 1996.

REUNIÓN DEL COMITÉ DE REESTRUCTURACIÓN DE LA MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

NOVIEMBRE 6 DE 1996.

Integrantes del Comité Académico para la Reestructuración de la MES asistentes a la reunión:

Emilio Aguilar Rodríguez
Antonio Carrillo Avelar
Jesús Farfán Hernández
Juan García Cortés
Carlos Angel Hoyos Medina
Agustina Limón y Sandoval
Juan Manuel Piña Osorio
Lujano Modesto

Un tutorial no es escolarizado: inclusive cursos foráneos.

Abrir el posgrado según su perfil formativo.

PROPUESTA:

- Un año de especialidad con valor interno en la ENEP Aragón.
- Maestría en Enseñanza Superior.
- Doctorado.

Que la formación aterrice en productos, esto implica darle cauce al doctorado.

El doctorado tendría que hacer énfasis en la originalidad, con fundamentación teórica, clásica, etc. Innovación metodológica.

Seminarios del Campo de Desarrollo Educativo:

- 1.- Teoría Curricular.
- 2.- Procesos Cognoscitivos de la Enseñanza y Aprendizaje (en lugar de Sistematización).

Se debe fortalecer el discurso del campo de Desarrollo Educativo.

El perfil debe ser definido como elemento rector.

Seminarios del Campo de Prácticas y Procesos Escolares:

- 1.- La interpretación de las Ciencias Humanas.
- 2.- La problemática conceptual de la Vida Cotidiana.

Seminarios del Campo de Socioeducativo:

Obligatorios:

- 1.- Teoría Social y Educación.
- 2.- Estado, Política y Educación.
- 3.- Planificación, Sociedad y Educación en México.
- 4.- Prospectiva Educativa.

Optativos:

- 1.- Educación y poder.
- 2.- Movimiento Estudiantil.
- 3.- Historia de la Educación Superior.
- 4.- Cultura y Educación.

Seminarios del Campo Epistemológico-Hermenéutico:

Obligatorios:

- 1.- Investigación y científicidad.
- 2.- Aspectos metodológicos de la investigación cuantitativa y cualitativa en la educación.
- 3.- *Hermenéutica, una alternativa de investigación social.*
- 4.- *Hermenéutica, investigación social y educación.*

Optativos:

- 1.- Teoría del conocimiento.
- 2.- Vigencia de la Teoría del conocimiento.

Sugerencias del campo Epistemológico-Hermenéutico:

- 1.- Epistemología y Educación: El proceso constitutivo de los paradigmas y marcos referenciales del conocimiento de lo social enfocado a la investigación sobre el objeto educativo.
- 2.- Hermenéutica y Educación: Posición y aproximación constitutiva del objeto educativo.

Seminarios del Campo de Desarrollo Educativo:

- 1.- Bases teóricas de la educación.
- 2.- Procesos cognitivos de la enseñanza-aprendizaje.
- 3.- Sistemática didáctica.
- 4.- Diagnósticos evaluativos del aprendizaje. Planes y programas de estudio.
- 5.- Teoría curricular.
- 6.- Computación educativa. (Software educativo).
- (7.- Teoría de grupos).

TAREAS

- 1.- Elaborar las propuestas concretas por Campo definido, subsumirlo a dos seminarios obligatorios y uno optativo.
- 2.- Acuerdo de elaborar cada documento en dos o tres cuartillas y en disco.
- 3.- Delimitar cada seminario con propuestas.
- 4.- Análisis del formato del programa.

Próxima reunión:	Día:	Miércoles 4 de diciembre de 1996.
	Hora:	16:00 hrs.
	Lugar:	CESU ("El Académico").

Relatoría 6. Enero 20 de 1997.

REUNIÓN DEL COMITÉ DE REESTRUCTURACIÓN DE LA MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

ENERO 20 DE 1997.

Elaboró: *Daniel Gómez Ramírez*

COMENTARIOS GENERALES

Sobre el nombre del posgrado: el punto a discutir es el nombre de la Maestría en Enseñanza Superior.

Maestría en Pedagogía por continuidad con la Licenciatura.

Se tienen 2 vertientes: -Educación
-Docencia

Consensar la toma de decisiones a partir de la legislación.

Duración 4 semestres.

Alumnos.- tiempo parcial (CONACYT recomienda tiempo completo)

Duración de sesiones.- 3 horas (aspecto a establecer)

Objetivo general.- esbozo a discutir por lo que se han retomado las discusiones de las reuniones anteriores.

Como primer acercamiento falta:

a) metodología (diseño curricular, metodología de trabajo académico -operatividad-), pero no se ha llegado a ese punto de discusión;

b) evaluación. 1a. etapa - común / 2a. con opciones hacia: educación, docencia, formación, investigación y docencia

VS investigación concebida como "el bueno", formar investigadores.

VS docencia concebida como "el segundón", el patitao feo

La legitimidad y capacidad de convocatoria, ¿quién la tendrá?

Al haber cumplido un año se entrega una constancia o diploma de especialidad.

La diferencia es el método en función del alcance del objeto.

Muchas maestrías se han abierto por grilla, según los tiempos políticos que vive la institución y los grupúsculos con intereses políticos.

_ Se sugiere para Internet actualizar la hoja de presentación.

Sugerencia: Con nota.- "Próximo plan de estudios a presentarse".

La Maestría en Educación con Especialización en docencia / investigación. Toda la maestría es la investigación.

_ Doctorado en Educación

Las líneas de investigación apuntan hacia la Maestría en Educación, en general.

Que al interior se maneje el campo de educación superior.

Hay alumnos que son de un campo distinto a la educación superior.

Contemplar la asesoría de personas externas, de instituciones distintas a la UNAM.

Los seminarios propuestos son abarcativos de la educación en general.

El plan de estudios debe estar en condiciones de formar para cualquier nivel y hechar mano del conocimiento sin limitaciones, abierto a cualquier campo de la educación.

Aspecto a discutir: ¿Tiempo parcial y tiempo completo?

Tiempo completo: casos excepcionales, tiempo parcial por reglamento.

Anual por rotación de alumnos y reducción de planta docente.

¿Prerrequisitos? o ¿curso propedéutico?

Propedéutico (de un semestre): en maestría

Conjuntar: -Sociopolítico - Filosófico
-Investigación
-Pedagogía

Esta conjunción se sugiere por nivelación de lenguajes y conocimiento de códigos.

Criterio: abierto en función de evaluación curricular por medio de comité de ingreso (académico).

Pensar en un examen diagnóstico, no de ingreso-acreditación.

La pedagogía y/o educación tiene su propio nivel de complejidad, pues todos los niveles de autoridad intervienen para tomar decisiones que poco o nada les competen.

Se debe construir una propuesta para abrir la posibilidad a formaciones distintas a la pedagógica universitaria; deben haber filtros de entrada.

Precisar el objetivo general por reiterativo.

Corregir a Maestría en Educación.

Se puso en duda la validez aportativa de los prerrequisitos, ante la pregunta si éstos son útiles para una mejor preparación académica, se respondió y concluyó que por lo menos sirven para intentar y lograr una nivelación de lenguajes, homogeneidad en los códigos conceptuales que cada aspirante maneja como bagaje cultural propio.

Sí es aportativo trabajar en grupo, afianzar conocimiento, abordaje disciplinario hacia la educación.

A partir de ahí se debe decidir si: el pedagogo pasa sin aduana
el pedagogo y normalista todos propedéutico.

Según el comité: Aclaración del requisito de ingreso: ¿el pedagogo de UNAM, pase automático?

Se deben clarificar criterios, pues según la normatividad se debe someter a dictamen de comité académico de ingreso

El posgrado representa una guardería de adultos, por no haber empleos se opta por estudiar un posgrado, lo que representa una beca de desempleo.

Sugerencia: Revisar la gama de maestrías en educación para tener un parámetro de comparación

_ Pendiente: Delimitación de seminarios.

Desde el panorama UNAM.

Campo Desarrollo Educativo

Obligatorios

1) Bases teóricas de la educación - Teoría de la Educación

Fundamentación teórica de la educación

2) Metodología de la enseñanza y el aprendizaje.

Optativos:

1.- Planeación educativa

2.- Discurso curricular y elaboración de programas de estudio

3.- Epistemología y didáctica

4.- Hermenéutica y didáctica

5.- Pedagogía crítica

6.- Modernidad, posmodernidad y escolaridad

7.- Computación y educación

8.- Nuevas tecnologías de la educación.

Campo de Campos y procesos escolares

Optativa: Tarea

Análisis de investigaciones sobre la problemática de la vida cotidiana (propuesta)

Campo: Socioeducativo (sociopolítica)

1.- Teoría social y educación

_ Pendiente para definirlo la próxima reunión.

Campo Epistemológico-Hermenéutico

Optativo (propuesta)

Los sistemas filosóficos en sus implicaciones en lo educativo.

_ Pendiente: completar planteamiento filosófico del marco de todo el posgrado

_ Pendiente: formato de presentación de cada seminario a partir de un solo formato.

ACUERDOS

1º. Maestría en Educación (docencia - investigación)

2º. Señalar la duración para curso propedéutico.- un semestre (3 áreas) para aquellos alumnos que lo requieran. Con nota: "O el equivalente en experiencia profesional".

3º. Canalizar a comité académico de ingreso. Según criterio de examen y curso propudéutico, se dictaminará.

4º. Realizar un sondeo de conocimientos

5º. Clarificar interdisciplinariedad de las 3 áreas

6º. Establecer un sistema de evaluación que posibilite una globalización y unidad en la calificación.

7º. Integración del propedéutico (sentido académico más que administrativo) con el posgrado a cursar, lo que implica conformar una estructura conceptual en el curso propedéutico.

TAREAS

1) Concretar los ajustes a lo normativo, incluyendo las aportaciones.

En 2 semanas; Profr. Carrillo.

2) Concretar los seminarios obligatorios y optativos, así como también los posibles contenidos (todos). Realizando anotaciones particulares para pulir la redacción.

3) Elaborar el fundamento filosófico que permea todo el posgrado (maestría y doctorado). (Profr. Juanito).

ACLARACIÓN: La fundamentación filosófica para todo el posgrado debe contemplar 2 documentos; 2 justificaciones: uno para maestría y otro para doctorado.

4) Propuesta para modificar el formato de presentación de los programas de cada seminario.

PROXIMA REUNIÓN: Día: Miércoles 19 de febrero, 1997.

Hora: 17:00 horas

Lugar: ENEP ARAGÓN

Relatoría 7. Febrero 19 de 1997.

REUNIÓN DEL COMITÉ DE REESTRUCTURACIÓN DE LA MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

FEBRERO 19 DE 1997.

Elaboró: *Daniel Gómez Ramírez*

COMENTARIOS GENERALES

Respecto a la elaboración de la tarea número 1 del relato anterior es pertinente dar más tiempo para una segunda vuelta, pues no se entregaron comentarios para integrarlos a lo ya elaborado; en el caso de que no se entreguen comentarios, se asume lo que ya se tiene, por lo que queda pendiente para la siguiente reunión.

Sobre la realización de la tarea no. 2, en el caso del campo Desarrollo Educativo los profesores no se pusieron de acuerdo, por lo que la propuesta de seminarios que se presenta es de una de las partes:

Campo de Desarrollo Educativo

Obligatorios

- 1) Teorías de la educación.
- 2) Metodologías de la enseñanza y el aprendizaje
- 3) Teoría y diseño del currículum.

Optativos

- 1) Planeación educativa.
- 2) *Pedagogía crítica*.
- 3) Didáctica de la especialidad.
- 4) Modernidad, posmodernidad y educación.
- 5) Nuevas tecnologías de la educación.

Campo de Procesos Educativos

_ Pendiente.

Campo Socioeducativo

Obligatorios

- 1) Teoría social y educación.
- 2) Estado y política educativa.
- 3) Prospectiva educativa.

Optativos

- 1) Historia de la educación superior.
- 2) Cultura y educación.
- 3) Educación y poder.
- 4) Movimientos estudiantiles.
- 5) Gestión y administración educativa.

Campo Epistemológico-Hermenéutico

Obligatorios

- 1) Epistemología y educación.
- 2) Hermenéutica y educación.
- 3) Metodología de la investigación educativa.

Optativos

- 1) Modelos de investigación (aproximaciones hacia latinoamérica; panorama mexicano de la investigación; líneas de investigación).

2) Tendencias de la investigación en educación.

(3) Filosofía educativa. No como continuidad de prerrequisitos, sino como fundamentación filosófica: explicación-comprensión).

ACUERDOS

- 1º. Tres seminarios obligatorios y dos optativos.
- 2º. Compromiso de asumir los comentarios hacia lo normativo, para realizar las modificaciones o complementaciones pertinentes. En caso de que no se entreguen comentarios, se asume lo que ya se tiene elaborado.

TAREAS

- 1) Concretar los ajustes a lo normativo, incluyendo las aportaciones.
- 2) Concretar los 3 seminarios obligatorios y los optativos, así como también los posibles contenidos. Visualización de espacios curriculares.
- 3) Concretar el fundamento filosófico de todo el posgrado (maestría y doctorado).
Dar mayor énfasis a la educación.
Generalizar sobre filosofía (sin especificaciones de escuelas o corrientes).
Fundamentación desde lo:
a) Filosófico.
b) Político (a qué necesidades responde el posgrado; según la demanda).
c) Epistémico.

PROXIMA REUNIÓN: Día: Miércoles 19 de marzo, 1997.
Hora: 17:00 horas
Lugar: ENEP ARAGÓN.

Relatoría 8. Abril 2 de 1997.

2 de abril de 1997.

REUNION DEL COMITE DE REESTRUCTURACIÓN DE LA MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR.

Reunido el comite de reestructuración de la MES el 2 de abril de 1997 se procedió a integrar en una primera aproximación el mapa curricular, de los posibles seminarios. Con la asistencia de los profesores:

- Antonio Carrillo Avelar.
- Carlos Angel Hoyos Medina.
- Jesús Franfán Hernandez.
- Juan Píña Osorio.
- Juan García .
- Modesto Lujano y
- Emilio Aguilar Rodríguez.

<p>PRIMER SEMESTRE. Teoría de la educación <i>Teoría Social y Educación</i> Epistemología y Educación Institución, Racionalidad y vida escolar.</p>	<p>TERCER SEMESTRE. Metodología de la Enseñanza y el Aprendizaje. Interpretación de la vida escolar. Seminario de tesis. (líneas de investigación) SEMINARIO OPTATIVO. (temático de proyecto).</p>
<p>SEGUNDO SEMESTRE. Teoría y Diseño del Currículum. Hermenéutica y Educación. Estado y Política Educativa. Problemas de la Investigación educativa.</p>	<p>CUARTO SEMESTRE. Prospectiva de la educación Seminario de tesis II (líneas de investigación) SEMINARIO OPTATIVO (temático de proyecto).</p>

ACUERDOS:

- 1.- Asumir la propuesta normativa presentada por el Prof. Antonio Carrillo, sobre perfiles de ingreso y egreso que deberá presentar su última versión.
 - 2.- Aceptación de la primera versión del mapa curricular.
 - 3.- concreción de los seminarios obligatorios y optativos por campo curricular. tareas para próxima reunión.
 - Revisar los fundamentos de los campos.
 - Precisar el perfil del egresado.
 - Las propuestas de los contenidos de los seminarios.
 - Concretar el fundamento filosófico del posgrado (Maestría y Doctorado) Tarea a cargo de Juan García. tarea pendiente de sesión pasada
 - *Fundamentación política y demanda potencial (a que necesidades responde el posgrado según la demanda tarea a cargo de Modesto Lujano).* Tarea pendiente de sesión pasada. Próxima reunión día: Miércoles 14 de Mayo de 1997. Hora: 17:30 Lugar: ENEP ARAGON.
- Relator: Mtro Jesús Farfán.

Relatoría 9. Mayo 14 de 1997.

REUNIÓN DEL COMITÉ ACADÉMICO DE LA MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

Miércoles 14 de mayo de 1997.

Elaboró: *Daniel Gómez Ramírez.*

Integrantes del Comité Académico para la Reestructuración de la MES asistentes a la reunión:

Emilio Aguilar Rodríguez
Antonio Carrillo Avelar
Jesús Farfán Hernández
Juan García Cortés
Carlos Angel Hoyos Medina
Agustina Limón y Sandoval
Juan Manuel Piña Osorio
Lujano Modesto

IDEAS GENERALES

Ante la observación de que se deben incluir los seminarios optativos en el mapa curricular que se entregó, se recordó que éstos ya están propuestos e incluidos desde febrero, planteándose la necesidad de revisar los relatos de las anteriores reuniones.

Comienzo: aspectos de orden operativo.

Ajuste del Mtro. Carrillo a la Mtría. en Educación:

- Perfil de ingreso
- Perfil de egreso.
- Criterios para la obtención de Mención Honorífica.

Abrir una Maestría con 2 especialidades.

Ruido: la propuesta del posgrado tiene limitantes; No se está apreciando la realidad del perfil de ingreso. Asumir la docencia como parte de la formación en educación.

¿Reestructurando? VS Creando otra Maestría y por lo tanto otra justificación

Eso no depende de nosotros.

Una Maestría para resolver problemas de docencia.

asumir lo educativo en varias vertientes, una de ellas la docencia.

La línea de investigación (implícitamente) se dirigiría más al doctorado, en comparación con docencia.

Revisar la propuesta Argentina de Cayetano y el documento del Simposium del DIE sobre el estudio de lo educativo en el posgrado.

Para visualizar en dos contextos.

En Europa no hay Maestría en Enseñanza Superior. , sino en Educación.

Importancia de la "imagen" de la maestría en comparación con CU.

Aquí hay permanencia de trabajo académico en las sesiones, en CU no.

El DIE enfatiza la docencia respecto a su posgrado en educación.

El punto de discusión es la creación de una nueva maestría y por tanto un nuevo enfoque.

Ese punto de discusión señalado desvirtúa el real sentido de la discusión.

Conservar el objetivo de formación docente pero, además, otras, igual de importantes:

- formación de profesionales en educación

- formación de investigadores.

(Tengo la impresión de que este debate ya está rebasado, abundar en ello desgasta el trabajo del Comité).

URGENCIA: requerimientos del profesor universitario, para justificar la urgencia de la reestructuración de este posgrado.

Se requiere aprovechar la coyuntura del momento político para afianzar y proyectar la propuesta.

TAREA: Fundamentación: ¿sentido de la formación docente?

Formación: - inicial
 - especialización.

¿La propuesta contempla explícitamente las 2 vertientes (investigación y docencia)?
Originalmente NO.

¿El proceso de formación de profesores está en contra con nuestra propuesta?

Modesto: No tengo elementos para la fundamentación de la Maestría en Educación.
Los tengo para una Maestría en Enseñanza Superior.

TAREA: Se requiere:

- Revisar los datos que ya se tienen para la fundamentación.
- Integraría para aportar y pulirlo por todo el equipo.
- Reproducir y socializar el libro de la propuesta Argentino:

(Planes y programas de estudio. Ángel Díaz Barriga) Aporta criterios bien justificados, con contenido para vincularlo con el planteamiento de la propuesta.

Cuestionario para sondear los requerimientos de la formación docente.

Ausencia: planteamiento de una fundamentación (el manual no lo aborda), que dé cuenta de la argumentación de la propuesta. Recuperación (foro de Susana) del antecedente de la historia, como (como forma de trabajo) fuente para señalar el trabajo (2 tesis de licenciatura que coordinó Bertha Orozco). Revisar el trabajo de recuperación (expediente por expediente, acta por acta) es muy complejo (varios meses).

TAREA DE JESÚS: *-esquema (bosquejo) histórico (recuperación histórica).*

- revisar lo que se tiene (perfil de profesores y alumnos), darle redacción.
- definir criterios de mención honorífica.
- socializar fundamentación de cada campo.
- Definir la caracterización de: seminarios, cursos, talleres, asignaturas...
- elaborar metodología de trabajo (Toño).
- ajustar perfil del egresado.

TAREA 3 de la sesión anterior (profr. Juanito), respecto a concretar el fundamento filosófico del posgrado (maestría y doctorado):

(4 aspectos)

1. - Crítica, slogan nacional, como fundamentación de una propuesta educativa, se deriva de la propuesta de Habermas.
3. - Cultura.
4. - Concepto de formación.

Constructo (2-Habermas): constructivismo a partir del establecimiento de seminarios en un proceso formativo de interpretación-comprensión.

Comprensión hermenéutica (comunicación intersubjetiva) el lenguaje.

(3o.) Comprensión (hermenéutica).- Lo sociológico y lo político desde la comprensión y no desde la interpretación.

- Rescate del humanismo, como contexto educativo en crisis.

(Habermas - estado de crisis: el Estado no es capaz de ofrecer alternativas).

-Razón (Adorno, Horkheimer) crítica a la modernidad. Modernidad VS posmodernidad. Funcionalismo y positivismo.

-Hemancipación (no alienación o solución al problema de ella) ciencia paradigmática: establecimiento de juegos de poder. rescatarla, proyectarla desde Habermas.

-¿Qué hacer para que este debate pueda ubicarse en el mapeo curricular?

-Para ello es necesario el proponer los contenidos.

-Toño: el mapeo curricular tiene una base teórica recuperable.

-Jesús (cita a A. Díaz B.): en tanto no se esclarezca, desde el discurso filosófico, el sentido pedagógico, no tiene sentido la formación dentro de la propuesta.

-Toño: enfatiza la formación.

Jesús: ver cómo lo pedagógico sufre modificaciones, que desde lo filosófico dá a lo pedagógico.

-Modesto: explicitar la fundamentación a detalle.

TAREA: Fundamentación política, pendiente.

Juanito: perfil de asesor. Criterios de elaboración de tesis (lucha por la calidad, caso UPIICSA).

Toño: lo está elaborando como propuesta:

¿Cómo deben ser: obtención de grado, tesis, réplica y mención honorífica?

¿Qué es: grado, tesis, réplica y mención honorífica?

Emilio: -Queda a criterio de los profesores, por ahora. La nueva propuesta (y como función de este comité) lo debe contemplar.

-Se podría llegar a un acuerdo implícito, no como obligatoriedad.

-Pero normados, ya en la nueva propuesta es un aspecto a discutir.

TAREAS

TAREA: Fundamentación: ¿sentido de la formación docente?

Formación: - inicial
 - especialización.

TAREA: Se requiere:

- Revisar los datos que ya se tienen para la fundamentación.

- Integrarla para aportar y pulirlo por todo el equipo.

- Reproducir y socializar el libro de la propuesta Argentino:

(Planes y programas de estudio. Angel Díaz Barriga) Aporta criterios bien justificados, con contenido para vincularlo con el planteamiento de la propuesta.

TAREA DE JESÚS:-esquema (bosquejo) histórico (recuperación histórica).

- revisar lo que se tiene (perfil de profesores y alumnos), darle redacción.

- definir criterios de mención honorífica.

- socializar fundamentación de cada campo

- Definir la caracterización de: seminarios, cursos, talleres, asignaturas...
- elaborar metodología de trabajo (Toño).
- ajustar perfil del egresado.

TAREA: Fundamentación política, pendiente.

Próxima reunión con tareas elaboradas:

Día: Miércoles 25 de junio de 1997.

Hora: 17: 00 hrs.

Lugar: ENEP Aragón.

Relatoría 10. Junio 25 de 1997.

REUNION DEL COMITE ACADEMICO DE
LA MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR.

Miércoles 25 de junio de 1997.

INTEGRANTES DEL COMITE ACADEMICO PARA LA REESTRUCTURACION DE LA M.E.S.
ASISTENTES A LA REUNION.

- Aguilar Rodríguez Emilio. - Farfán Hernández Jesús. - García, Juan.
- Hoyos Medina Carlos Angel. - Lujano, Modesto.

A partir del compromiso con otras instituciones (UPIICSA, Univ. Estatales), se debe matizar políticamente, según la perspectiva de la Maestría en Enseñanza Superior o en Educación, así como tener los fundamentos filosóficos para abrir la Maestría a finales de septiembre, abriéndola con un curso propedéutico.

No existe una garantía de lo académico; algunos elementos a tomarse en cuenta (por ejemplo, la desaparición del CISE, la oferta a nivel nacional que representa la UNAM, y el ANUIES), hacen pensar la posibilidad latente del surgimiento de una demanda masiva.

El reto inmediato es enfrentar: el descuido de lo académico (que existe desde hace XV años), la realidad de muchos egresado sin futuro, la docencia universitaria convertida en "maquila". Todo ello, en detrimento de la solidez académica.

En la Facultad de Filosofía y Letras, la reestructuración contempla la Maestría en docencia y el doctorado. Por lo que la Maestría en Educación de la ENEP Aragón habría que fundamentaría sólidamente, priorizando la formulación de profesores.

La existencia de juegos simbólicos en el caso de UPIICSA, hacen pensar la posibilidad, de no llevarles la Maestría, pues la presión que los estudiantes han ejercido, no permite el ejercicio pleno del potencial de ENEP Aragón.

Respecto a la fundamentación filosófica presentada (Prof. Juan García), se recomendo ser más concreto, claro y preciso, alejar la profundidad teórica de esta fundamentación, por lo que es una acción a concretar.

La fundamentación política continua pendiente, así como la definición de criterios y perfil de ingreso y egreso.

Se requiere la fecha arroximada de termino de la evaluación de la M.E.S., así como el grado de avance; requerimientos que solicita el consejo académico. Se mencionó que en noviembre de 1997 como fecha probable para la conclusión del proyecto de evaluación del programa de posgrado. Su avance, hasta el momento de ésta reunión se considera entre 60 y 70%.

TAREAS A REALIZAR.

- 1.- Síntesis de la fundamentación filosófica de la Maestría. (Juan García).
- 2.- Revisar con más detenimiento los perfiles de egresados.
- 3.- Revisar la justificación de los campos.
- 4.- Estructurar los contenidos de los programas. Buscar la generalización de los Nombres de los seminarios.

Próxima reunión.

Día: Miércoles 13 de agosto.

Hora: 18:00

Lugar: ENEP Aragón.

Relatoría 11. Agosto 13 de 1997.

DIVISION DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN.

REUNION DEL COMITE DE RESTRUCTURACION DE LA MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR.

13 de agosto de 1997.

En la reunión del comité se llevó a cabo el planteamiento de los siguientes puntos:

- I.- Requerimientos a los alumnos de ingreso;
- II.- El perfil del egresado;
- III.- Observaciones respecto al reglamento de posgrado;
- IV.- Acuerdos; y
- V.- tareas a desarrollar.

I.- REQUERIMIENTOS A LOS ALUMNOS DE INGRESO:

Se plantea como requerimiento al alumno que participen en eventos importantes: Foros, Encuentros, Coloquios, etc. mostrando los productos elaborados en los seminarios y de ser posible, su publicación en diversos lugares. Esto porque existe la posibilidad de que participen en la publicación de artículos. Sin embargo, los alumnos no se sienten con la confianza suficiente de participar. Muchos de los trabajos elaborados por los alumnos durante los seminarios son de calidad, pero quedan relegados.

Por lo anterior se considera como tarea: impulsar a los alumnos para que participen en publicaciones. Incluso de ser necesario, plantearlo como requisito de ingreso. Ello cubre una doble finalidad:

- a) Requisito de evaluación de la materia ; y
- b) Requisito de egreso de la Maestría.

II.- En cuanto al perfil de egresados se contemplan dos salidas:

- a) El mercado profesional ; y
- b) El mercado académico.

El primero se refiere al campo específico a que pertenece cada alumno de la Maestría, (Ingeniería, Economía, Sociología, etc.). El segundo lo constituye el ámbito académico (en específico el universitario), donde desarrollará una producción del campo educativo.

A esto debemos agregar que el egresado deberá contar con elementos para el desarrollo de la investigación educativa.

III.- OBSERVACIONES RESPECTO AL REGLAMENTO DE POSGRADO:

El reglamento establece como opción, estudiar el 40% del plan de estudios de la Maestría en otras instituciones. Los alumnos no conocen esto y sería pertinente darlo a conocer a través de algún documento de información de la M.E.S. (artículo 9 de estudios de posgrado).

Uno de los principales problemas que enfrentan los egresados de Maestría en Enseñanza Superior es la titulación, que hasta el momento consiste en un trabajo de tesis y su replica, por ello, el comité de la misma, ha planteado la necesidad de buscar modalidades distintas de titulación que permitan en mayor medida, fortalecer el número de grados hasta el momento obtenidos.

Algunos ejemplos de ellas son :

- Intervención educativa.

- Elaboración de un recurso didáctico.

Y sobre todo, debe plantearse como trabajo de investigación, una experiencia docente bien fundamentada V.S. Investigación para investigadores.

IV.- ACUERDOS:

Los nombres genéricos de los nombres de los seminarios son:

CAMPO EPISTEMOLOGICO-HERMENEUTICO.

Metodología I y II
Investigación I y II.

CAMPO SOCIO-EDUCATIVO.

Sociedad y Educación I, II y III.

CAMPO: DESARROLLO EDUCATIVO.

Teoría de la Educación. I, II y III.

CAMPO: PRACTICAS Y PROCESOS EDUCATIVOS.

Análisis Institucional I, II y III.

SEMINARIOS OPTATIVOS:

Propuesta: Problemas especiales I y II.

El proposito de los seminarios optativos es profundizar en las temáticas de investigación establecidas por los propios alumnos desde su inicio en la maestría.

V.- TAREAS:

- 1.- Justificación de los campos (revisarlos), y su fundamentación.
- 2.- Integración del documento: Proyecto de evaluación.
Revisión de objetivos de la M.E.S.
Perfil de ingreso y egreso.
Discutir formato del programa de estudios.
- 3.- Debate sobre requisitos de ingreso y egreso.
- 4.- Correcciones del documento presentado por Modesto

Próxima reunión: 10 de septiembre de 1997.

Lugar: ENEP ARAGON

Hora: 18:00 Horas.

Relatoría 12. Septiembre 24 de 1997.

DIVISIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN.

REUNIÓN DEL COMITÉ DE REESTRUCTURACIÓN DE LA MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR.

24 de septiembre de 1997.

INTEGRANTES:

Mtro. Antonio Carrillo Avelar
Mtra. Agustina Limón y Sandoval
Mtro. Juan García Cortés
Lic. Modesto Lujano
Dr. Emilio Aguilar Rodríguez

En la reunión del Comité Académico se llevo a cabo el desarrollo de los siguientes puntos:

- I.- Actividades de Formación complementaria;
- II.-Comentarios;
- III.Observaciones respecto al reglamento de posgrado;
- IV.-Acuerdos; y
- V.- tareas a desarrollar.

I.- ACTIVIDADES DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA:

A partir de los requerimientos a los alumnos de nuevo ingreso, comentados en la sesión del 13 de agosto, se establecieron nuevos lineamientos que refuerzan esta idea en un apartado denominado Actividades de Formación complementaria. que incorpora lo siguiente:

1. Evitar la endogamia Institucional crear un espacio en la currícula que lleve este nombre (aunque puede ser otro), y que permita a los alumnos tener créditos (por el momento se proponen diez, pero se recomienda elaborar un ensayo de asignación para determinar los créditos acordes con la Maestría en Educación de ENEP Aragón). A través de su asistencia y participación en Foros, Congresos, Encuentros Locales, Nacionales o Extranjeros y cualquier otro que tenga relación con su proyecto de investigación en la Maestría.
- 2.- Estos Eventos pueden ser cubiertos Dentro de la UNAM o fuera de ella.
- 3.- Para que el alumno participe en distintos eventos y estos cuenten dentro de la currícula, como créditos en las actividades de formación, Es necesario la aprobación del tutor.
- 4.- Es prudente que el alumno seleccione estos créditos de común acuerdo con su tutor en la Maestría.
- 5.- Dichos créditos serán obligatorios y contarán en la currícula;
- 6.-Dichos créditos deberán ser cubiertos en un período de dos años.
- 7.- Para lo anterior se recomienda revisar lo que maneja la Universidad de Tlaxcala al respecto.

Aunado a esto, existe otra propuesta para actividades de Formación Complementaria. La cual consiste en que los alumnos de Doctorado dieran clases en la Maestría con un posible valor de tres créditos, ubicándolos principalmente dentro de los seminarios optativos, o incluso en cursos intersemestrales a profesores de licenciatura de la UNAM o de otra institución de nivel Superior. Lo cual permitiría dar a conocer más el doctorado en Educación de ENEP Aragón.

II.- COMENTARIOS.

La Maestría está en función de la planta docente que tiene. En este sentido se ha descuidado mucho el ingreso, por lo que ha de revisarse el número de profesores y las condiciones de los mismos. Su propósito es asignar un máximo de tres alumnos por tutor, quien trabajará una línea específica, a diferencia de lo que se viene trabajando actualmente, donde el docente, asesora tesis diversas. Para ello es necesario dar a conocer a los alumnos, las diversas líneas de investigación con sus respectivos tutores.

Otra opción es, que el Comité Académico revise los proyectos de investigación presentados por los alumnos y asigne con base en éste elemento a los tutores.

El espacio dedicado a atender la problemática de los proyectos está en los seminarios de investigación I y II. Especialmente el segundo, Además de la apertura de tantos seminarios como líneas de investigación se demanden.

III.- OBSERVACIONES RESPECTO AL REGLAMENTO DE POSGRADO:

La reestructuración hecha al Nuevo Reglamento de Posgrado, señala que el Comité Académico tendrá la facultad de decidir sobre aspectos como: Ingreso y egreso de alumnos; todo lo referente a la planta docente; a los tutores de los alumnos; a la revalidación de estudios de los últimos; a la evaluación de los contenidos de los programas; etc.

Lo anterior establece la importancia del Comité Académico y de su toma de decisiones.

IV.- ACUERDOS :

- 1.- Desarrollar la idea de Actividades de Formación complementaria.
- 2.- Modificar: Problemas Especiales
por: Problemas Especiales de Investigación.

V.- TAREAS :

- 1.- Revisar el documento presentado por Modesto y hacer anotaciones;
- 2.- Hacer los ajustes al formato de programa de la Maestría;
- 3.- Realizar Algunos ajustes al proyecto;
- 4.- Revisar la justificación de los campos;
- 5.- Pulir lo de Actividades de Formación Complementaria;
- 6.- Socializar la propuesta de actividades de Formación de la Universidad de Tlaxcala.

Próxima reunión: 22 de octubre de 1997.

Lugar: ENEP ARAGON

Hora: 18:00 Horas.

Relatoría 13. Octubre 22 de 1997.

DIVISIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN.
REUNIÓN DEL COMITÉ DE REESTRUCTURACIÓN DE LA MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR.

22 de octubre de 1997.

INTEGRANTES:

Mtro. Antonio Carrillo Avelar
Mtra. Agustina Limón y Sandoval
Mtro. Juan García Cortés
Dr. Juan Manuel Piña
Mtro. Jesús Farfán Hernández.
Lic. Modesto Lujano

Dr. Emilio Aguilar Rodríguez

En la reunión del Comité Académico se llevo a cabo el desarrollo de los siguientes puntos:

I.- Comentarios;

II.-Observaciones al documento presentado por Modesto Lujano;

III.Observaciones respecto al proyecto de la Maestría en Enseñanza Superior;

IV.-Acuerdos; y

V.- tareas a desarrollar.

I.- COMENTARIOS.

La secretaria técnica de la Maestría en Enseñanza Superior llevará a manera de ensayo un "Encuentro de investigación educativa en el campo de la Enseñanza Superior." En dicho espacio se pretende que los alumnos y egresados de la Maestría presenten sus trabajos de investigación de tesis. la pretensión es que este evento se desarrolle anualmente el cual podría denominarse "Coloquio anual de Estudiantes Maestría educación ". Aunado a ello sería conveniente realizar otro evento en el semestre siguiente el cual podría ser de "investigación educativa". El propósito: recuperar las experiencias de otras maestrías y doctorados.

II.- Observaciones al documento presentado por Modesto Lujano;

1.- Indicar que se ha dinamizado el proceso de titulación en los noventas y Hacer énfasis en los graduados de los dos últimos años, resaltando éste aspecto como una preocupación específica de la Maestría en términos de titulación.

2.- pag. 2 párrafo ; "Es necesario hacer notar que dicho plan de estudios..."

Sugerencia: Colocarlos más adelante, pero antes de "Con el transcurrir de los años..."

3.- A manera de estrategia, y de acuerdo al contexto señalar que las demandas del PROMED, hacen necesario revisar este plan de estudios.

Pag. 2 último párrafo dice "... de ahí que una propuesta curricular..." modificar por: " de ahí que la propuesta que estamos haciendo..."

4.- Pag.3 párrafo "Lo anterior permitiría afirmar..."

Sugerencia: modificar indicando como esta la dinámica en Enseñanza Superior.
Último párrafo no parece claro.

III.- Observaciones respecto al proyecto de la Maestría en Enseñanza Superior:

Modificar el formato de presentación, debido a que la exposición debe ser redactada en otra manera, ya que se observan varios estilos de redacción. Al respecto revisar los modelos de los proyectos aprobados para observar la forma de presentación.

Pag. 4 Requisitos académicos de ingreso, revisar el punto de equivalencias sobre todo lo que respecta a extranjeros.

Trabajar el objetivo principal del programa. Revisar los objetivos actuales de la Maestría en Enseñanza Superior y señalar la diferencia de los objetivos que se proponen en el proyecto, con los actuales.

IV.- ACUERDOS :

Respecto a los requisitos de idiomas extranjeros se establece que
En Maestría, la comprensión de alguno de los siguientes idiomas:
Inglés, francés, Alemán, italiano.
En Doctorado: traducción (capacidad de lectura fluida) del idioma.

En cuanto al requisito de experiencia docente es preciso que diga: Tener 2 años en ejercicio de la docencia (se requiere presentar constancia oficial).

V.- TAREAS :

- 1.- Hacer modificaciones al documento presentado por Modesto;
- 2.- Hacer las modificaciones pertinentes al formato del proyecto de reestructuración ;
- 3.- Trabajar el Objetivo(s) del programa.(Antonio Carrillo).

Próxima reunión: 10 de diciembre de 1997.

Lugar: C E S U

Hora: 15:00 Horas.

Relatoría 14. Abril 14 de 1998.

DIVISIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN.
REUNIÓN DEL COMITÉ DE REESTRUCTURACIÓN DE LA MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR.

15 de Abril de 1998.

INTEGRANTES:

Dra. Ana Hirsch Adler
Mtra. Agustina Limón y Sandoval
Mtro. Juan García Cortés
Dr. Juan Manuel Piña
Mtro. Jesús Farfán Hernández.
Lic. Víctor Manuel Alvarado Hernández
Dr. Emilio Aguilar Rodríguez
Mtro. Carlos Ángel Hoyos Medina
Lic. Daniel Gómez Ramírez

En la reunión del Comité Académico se llevo a cabo el desarrollo de los siguientes puntos:

I.- Presentación de la Dra. Ana Hirsch Adler en el Comité

II.- Comentarios;

III.-Acuerdos;

IV.- Tareas a desarrollar.

I.- Presentación de la Dra. Ana Hirsch Adler como nueva integrante del Comité de Reestructuración de la Maestría en Enseñanza Superior.

II.- Comentarios;

Se hace necesario y prioritario revisar el trabajo realizado por el Comité de Reestructuración de la Maestría en Enseñanza Superior, e iniciar el proceso de elaboración de contenidos de los programas cada uno de los seminarios, así como la revisión del documento final de la propuesta de la Maestría y el doctorado.

Se entregó a los integrantes del Comité el formato para la presentación de contenidos de los programas, el cual está sujeto a ser enriquecido con incorporaciones o modificaciones que se consideren necesarias para su presentación formal.

Se requiere abrir el proceso de reestructuración a los demás profesores de la Maestría en Enseñanza Superior para hacerlos partícipes con contenidos ya concretos para darles elementos de análisis y así incorporar las inquietudes de los profesores por campos académicos.

III.-Acuerdos;

a) El responsable de cada campo trabajará propuestas de programas iniciando con dos de los primeros semestres de ser necesario con el apoyo de uno o varios profesores. El total serían cuatro programas por campo.

b) Entregar el documento de reestructuración con los ajustes realizados. (Dr. Emilio Aguilar).

c) Entregar en un disket los trece relatos y el formato de presentación de programas.

IV.- TAREAS A DESARROLLAR.

Los responsables de cada campo presentarán ya elaborados, los dos primeros programas de cada campo

Próxima reunión: 13 de mayo de 1998.

Lugar: C E S U

Hora: 10:00 Horas.

Relatoría 15. Mayo 20 de 1998.

DIVISIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN.
REUNIÓN DEL COMITÉ DE REESTRUCTURACIÓN DE LA MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR.

20 de mayo de 1998.

INTEGRANTES:

Mtra. Agustina Limón y Sandoval
Mtro. Juan García Cortés
Dr. Juan Manuel Piña
Mtro. Jesús Farfán Hernández.
Dr. Emilio Aguilar Rodríguez
Mtro. Carlos Ángel Hoyos Medina
Lic. Daniel Gómez Ramírez
Lic. Modesto Lujano

En la reunión del Comité Académico se llevo a cabo el desarrollo de los siguientes puntos:

I.- Comentarios;

II.- Actividades

III.-Acuerdos;

I.- Comentarios;

El tópico central de la reunión fue la premura de tiempo en que se debe entregar el documento final sobre la reestructuración de la Maestría en Enseñanza Superior del posgrado en el "Campus Aragón"

Existe la tendencia generalizada en la U.N.A.M. de asumir un doctorado general; en el caso de Derecho ya existe y se ha comenzado a operativizar en su Facultad y en las ENEP's, en el caso de la Facultad de Filosofía y Letras, se sabe que aún no hay cambios en su posgrado.

II.- Actividades

Se entregó a cada asistente el documento preliminar de reestructuración de la Maestría en Enseñanza Superior, en el cual están incluidos algunos ajustes de formato que la nueva reglamentación de posgrado está solicitando.

El responsable de cada campo presentó su propuesta de programas quedando pendientes una parte de la propuesta. hermenéutica (Juan García) y otra de Docencia (Agustina Limón).

III.-Acuerdos;

- a) Para la primer semana de junio discutir y analizar el documento final.
- b) Entregar los programas pendientes.

Próxima reunión: 3 de junio de 1998.
Lugar: C E S U
Hora: 11:00 Horas.

Relatoría 16. Junio 3 de 1998.

DIVISIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN.

REUNIÓN DEL COMITÉ DE REESTRUCTURACIÓN DE LA MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR.

3 de junio de 1998.

INTEGRANTES:

Mtra. Agustina Limón y Sandoval
Mtro. Juan García Cortés
Dr. Juan Manuel Piña
Dr. Emilio Aguilar Rodríguez
Lic. Daniel Gómez Ramírez
Lic. Víctor M. Alvarado H.
Lic. Modesto Lujano

En la reunión del Comité Académico de Reestructuración se comentó que hace falta anexar la infraestructura disponible.

Todo lo demás ya está, en términos generales.

Se comentó la necesidad de realizar una corrección por parte de una periodista que tenga buena redacción.

Delimitar y especificar la infraestructura, aunque la base es la planta de profesores.

Revisar las líneas de investigación, en donde se comentó que no hay muchos cambios:

Prácticas y Procesos Educativos:

-Sujetos y estructuras de la identidad en educación.

-La construcción de la vida académica o vida escolar ("Hay vida cotidiana, no académica" J. M. Piña)

-Estudio de las tradiciones académicas.

-Género y educación.

-Tradiciones académicas y formas de socialidad.

-Problemática psicoeducativa.

Revisar requisitos de egreso e ingreso en doctorado.

Se plantea el apartado respecto al:

¿pase directo de la Licenciatura en Pedagogía a Doctorado?

Tareas Pendientes:

-Tutores que el CESU aportaría.

-Tutores de dependencias que participan.

-Revisión del documento total (final)

-El lunes entregar este documento para socializarlo.

-Agregar los programas que faltan.

-Pendiente: Desarrollo Educativo Docencia III y Metodología y Enseñanza (Viernes: Juan, Juan, Agustina y Emilio).

Próxima Reunión: Martes 16 de Junio a las 17:00 hrs. En la ENEP Aragón.