



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Construcción de la identidad profesional del maestrante de pedagogía de la FES Aragón: Estudio exploratorio (Generación 2008-2010)

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

JUAN ATALO VENEGAS AGUIRRE

ASESOR

Dr. Mauro Gelacio Peralta Silverio



Nezahualcóyotl, Estado de México 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

AGRADECIMIENTOS

“Dejemos a los analfabetos del pensamiento su candorosa e infantil locura de la ‘idea origina’ y apoyemos nuestra mente libre y respetuosa en la falange inspirada de los siglos. Pensar es una obra colectiva; obra de veneración, erudición y personalidad...”

Antonio Caso, *Discursos a la nación mexicana*, 1922

La realización de este trabajo fue posible gracias a una beca de posgrado de CONACyT.

Quiero agradecer al Dr. Mauro Gelacio, Mtra. María de la Paz y Mtra. María del Socorro quienes discutieron conmigo aspectos de este trabajo y me orientaron en temas y perspectivas que lo enriquecieron. Al Dr. Antonio Carrillo que acompañó el desarrollo de esta investigación desde la etapa que era sólo una idea esbozada en una cuartilla hasta la presente versión; confiando sin antecedentes y a pesar de la montaña de trabajo que siempre tiene en su escritorio, ha sido ejemplo, exigencia y apoyo.

A mi padre que me enseñó la importancia de la disciplina y el esfuerzo. A Irma que me acompañó sin claudicar, y por el camino que nos falta por recorrer. Para Selene que sirva de ejemplo y guía para su vida que apenas empieza.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	I
1. EJES DE LA INVESTIGACIÓN	I
2. METODOLOGÍA	V
3. OBJETIVOS	VII
4. ESTRUCTURA DEL TRABAJO	VIII
I. LA EDUCACIÓN SUPERIOR ANTE UN NUEVO ORDEN MUNDIAL	2
1.1. GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR	3
1.2. ORGANISMOS INTERNACIONALES Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR	10
1.3. EL MERCADO DE TRABAJO Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR	19
1.3.1. EL MERCADO LABORAL EXIGE PROFESIONISTAS	21
1.4. POSGRADO EN MÉXICO	23
1.4.1. GLOBALIZACIÓN Y POSGRADO	27
1.5. ESCOLARIZACIÓN DEL POSGRADO EN LA UNAM	30
1.6. HISTORIA DE LA MAestrÍA EN PEDAGOGÍA DE LA UNAM	35
1.7. CARACTERÍSTICAS ESPECIALES DEL POSGRADO EN LA FES ARAGÓN	46
1.8. PRÁCTICAS ESCOLARES DE LA MAestrÍA DE PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN	51
II. ESTADO DEL ARTE	56
2.1. CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL	56
2.2. ASPECTOS TEÓRICOS DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL	59
2.3. LA CRISIS IDENTIDAD PROFESIONAL	63
2.4. LA INVESTIGACIÓN DE LA IDENTIDAD EN EDUCACIÓN	65
2.5. PROPUESTA PARA LA INTERPRETACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL	70
III. ABORDAJE METODOLÓGICO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL	76
3.1. INGRESO AL CAMPO DE ESTUDIO	79
3.2. CARACTERIZACIÓN DEL SUJETO DE ESTUDIO	83
3.3. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	90
3.4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	91
IV. HALLAZGOS DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL	96
4.1. CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN LA FES ARAGÓN	99
4.2. LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA EN LA MAestrÍA DE LA FES ARAGÓN	101
4.3. SABER PEDAGÓGICO Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL	108
4.4. CONSTRUCCIÓN SUBJETIVA DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL	122
4.5. IMÁGENES DE LA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA	124
4.6. LA IDENTIDAD PROFESIONAL Y PROYECTO DE VIDA	128
4.6.1. IDEALIDAD Y REALIDAD DEL PROGRAMA DE MAestrÍA DE PEDAGOGÍA	133

V. CONCLUSIONES	144
5.1. TRASCENDENCIA DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PEDAGOGO.....	147
5.2. LA MAESTRÍA DE PEDAGOGÍA Y LA IDENTIDAD PROFESIONAL	149
5.3. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA	151
5.4. PROSPECTIVAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.....	153
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154
ANEXOS	176

Introducción

Este trabajo es parte de la línea de investigación: Formación y posgrado, del campo IV: Construcción de saberes pedagógicos del programa de Maestría de pedagogía de la FES Aragón. Que, a su vez, forma parte del programa único de pedagogía de la UNAM. Dentro de las actividades de formación en pedagogía de la FES Aragón el campo IV se orienta a iniciar en investigación a sus integrantes (FES Aragón, 2008). Proceso al cual se incorporan a maestrantes de cada generación, estableciendo compromisos, los cuales consisten en consensar acuerdos para la realización de investigaciones con enfoques actuales y metodologías propias para la investigación educativa.

Bajo esta dinámica de trabajo, el principal acuerdo consistió en tomar a la investigación cualitativa como instrumento apropiado para la indagación de la realidad educativa de formación en el posgrado de pedagogía de la FES Aragón.

A través de la documentación de las formas y estilos de vida cotidianos que acontecen en dicho programa, se consiguió interpretar y comprender las peculiaridades, códigos, creencias y valores en su diario acontecer educativo (FES Aragón, 2008). Como parte de esta línea de investigación mi trabajo se orientó en la interpretación de los ejes sobre los cuales se sustenta la construcción de la identidad profesional del maestrante de pedagogía de la FES Aragón. La documentación y observación del proceso de construcción de la identidad profesional se dio durante el transcurso de mis estudios en el programa de maestría de la FES Aragón.

Debido a la ausencia de investigaciones que tuvieran como objeto de estudio la identidad profesional en los programas de maestría de pedagogía, se consideró la realización de un estudio exploratorio.

En un primer momento se revisó la literatura sobre la diversidad de problemáticas que enfrentan los programas de posgrado en educación y sobre la formación de identidades profesionales, como parte de la indagación se revisaron investigaciones con que tratan de manera específica la identidad profesional del pedagogo (Navarrete 2007; Sánchez 2009), asimismo existen importantes investigaciones que indagan la identidad a partir de la comparación entre perfiles profesionales formados por instituciones diversas, tal es el caso de la vieja disputa de la

identidad profesional de los normalista y los universitarios (Mercado 2004; Güemes 2003; Figueroa 2000). El resultado de dicha actividad descubrió la serie de transformaciones que actualmente viven las formaciones de profesionales de la educación, entre ellos, los pedagogos de la UNAM.

La formación profesional de estudiantes era tradicionalmente un hecho poco cuestionado, así los profesionales universitarios tenían un lugar privilegiado en el mercado laboral. Actualmente este papel se ve cuestionado por el cambio en la forma de producción económica, por ello las profesiones universitarias, ante el acercamiento del mercado laboral y las universidades en la formación de un nuevo perfil profesional basado en competencias laborales (Valle, 2004). El mercado laboral se alimenta de los egresados universitarios. En muchos sentidos la práctica profesional determina y da sentido a la formación de los estudiantes universitarios, la conformación de gremios profesionales permite la consolidación de los procesos educativos; para un estudiante que egresa de la licenciatura, éste consolida su identidad profesional al incluirse al gremio laboral, permitiéndole reconocer el sentido de su formación universitaria. Debido a las exigencias del mercado laboral, que busca, cada vez más, un perfil profesional especializado, la identidad profesional de los estudiantes universitarios puede considerarse de gran importancia. Por lo anterior la documentación y estudio de la construcción de la identidad profesional en cualquier programa de posgrado se sugiere como una actividad muy importante para la toma de decisiones. Los posgrados observan un gran impulso debido a su importancia en el desarrollo económico del país (Delors, 1997), asimismo las exigencias de un mercado laboral que exige la mayor especialización en el saber, exige cada vez más de profesionistas, por lo anterior los posgrados registran, desde hace unos años, un importante aumento en su matrícula estudiantil.

La relación que mantienen globalización, gremios profesionales y universidad. La globalización de la economía mundial transforma las relaciones de producción, con ello se modifican los perfiles profesionales del mercado de trabajo; las universidades responden a las exigencias de un mercado laboral cada vez más demandante de profesionales competentes. Un ejemplo de la modificación del perfil profesional de los pedagogos es la transformación que sufren las instituciones educativas, ya que con el

surgimiento de la computadora ha venido a modificar sustancialmente las prácticas de enseñanza-aprendizaje, en este sentido, un profesional de la educación debe adquirir competencias en el uso de los recursos tecnológicos para poder insertarse al mercado laboral. Otro aspecto es la modificación del conocimiento, la forma tradicional de concebir al saber como trasmisión de información se convierte en la habilidad para buscar y la información en *Internet*, este debe encontrarse cada vez más vinculado a las necesidades de la competencia en la producción (Valle, 2004; Didriksson, 2004). Las nuevas formas de administración y dirección institucional en las universidades modifican su identidad, como consecuencia también se reconstruyen la identidad de los sujetos que la integran: funcionarios, docentes y alumnos (Ibarra, 2002). Tomando como base el anterior análisis, la presente investigación consideró como parte de la observación sistemática: estudiar la reconstrucción de la identidad profesional de los maestrantes de pedagogía de la FES Aragón.

La intención no es polemizar en torno a la definición de globalización, la finalidad es comprender la serie de mutaciones advertidas en el terreno educativo, especialmente de la maestría, de su influencia en los procesos formativos y constructivos de la identidad profesional.

Por lo anterior, el vínculo presente entre la globalización y mercado de trabajo, impacta de manera significativa en las universidades, las cuales transforman sus currículos con la intención de responder a las necesidades sociales y culturales de los profesionistas. Tradicionalmente las universidades eran consideradas un espacio de movilidad social y económica. Bajo el anterior panorama la identidad profesional se encuentra en reconstrucción constante para satisfacer las demandas del mercado laboral, actualmente de forma más violenta, debido a que la los cambio de la economía y de las tecnologías de la comunicación inducen a transformar las estructuras institucionales educativas de forma apresurada.

El estudio de la construcción de la identidad profesional del maestrante de pedagogía de la FES Aragón, se apoya en la importancia, en la actualidad, de los programas de maestría en la formación del perfil profesional del pedagogo. Tradicionalmente las universidades habían considerado a los posgrados como una continuación de las licenciaturas, sin embargo, con la necesidad de mejorar los perfiles

profesionales de los encargados de la educación, los sistemas de posgrado, en este caso de maestría, son considerados como la solución al mejoramiento del perfil profesional de los pedagogos. Un aspecto que se encuentra es la importancia de la investigación en el perfil profesional del pedagogo.

Debido a la expansión del sistema de mercado y de la revolución tecnológica de los sistemas de comunicación, el reto para los profesionales, egresados de los posgrados en la UNAM, consiste en poseer habilidades y saberes acorde a las necesidades actuales. En este sentido, el país requiere de profesionales cada vez más capacitados para la solución de problemáticas pertenecientes al sistema educativo nacional, haciendo uso de métodos y técnicas eficientes. Por lo anterior la pertinencia de este trabajo de investigación responde a la urgente necesidad de indagar el perfil profesional de los maestrantes de pedagogía.

El programa de maestría en pedagogía de la UNAM ha sufrido una serie de transformaciones desde 1999 con la creación del programa único de pedagogía, el cual propone combatir la dispersión de programas; las facultades que participan en este proyecto son la Facultad de Filosofía y Letras, la FES Aragón y el IISUE, en el año de 2009 se incorpora al programa único la FES Acatlán. Esta serie de acciones están dirigidas a vincular la investigación con la docencia, y con la intención de mejorar los procesos de formación de los egresados de la maestría, para dar respuesta a las problemáticas de todos los niveles educativos del país.

1. Ejes de la investigación

A partir de un intento de aproximación al objeto de estudio se establecieron ejes de análisis, estos funcionaron como hilos conductores por medio de los cuales se indagó la reconstrucción de la identidad profesional, por ello se establecieron:

1. La institución como la parte normativa del proceso de construcción y reconstrucción de la identidad profesional, además la institución tiene la misión de vigilar y dar continuidad al proceso formativo del perfil profesional, con base en las necesidades políticas y sociales del entorno nacional.

2. La disciplina de formación: la pedagogía que representa el escenario simbólico donde se construyen las representaciones significativas del ser profesional de los formados en dicha disciplina. La pedagogía es la ciencia que dirige los discursos y genera la terminología básica, ésta determina el campo de acción del profesional de la pedagogía, además de designar a sus integrantes como parte de un gremio o grupo de profesionales, cuya definición de sus actividades quedan manifiestas por en expresiones discursivas.

3. El sujeto como la parte activa del proceso de identidad, ya que es en él, donde se concluye la asimilación de la identidad profesional. Por ello su integración, asimilación y experiencias en el programa de la maestría de pedagogía se muestran como parte de su integración a su nueva identidad profesional.

2. Metodología

A partir de la selección de los ejes de investigación se procedió a realizar los instrumentos que permitieran la observación del objeto de estudio, para ello se procedió de manera sistemática. El primer instrumento fue la realización de una encuesta para incursionar en la diversidad de actores que interactúan en la maestría en pedagogía de la FES Aragón. Debido a que el enfoque de investigación cualitativo exige la observación y coparticipación del investigador con los actores (Vasilachis, 2007); en este caso se optó por los alumnos de la generación 2008-II, los cuales son compañeros de generación, además de experimentar con ellos prácticas similares de la maestría, esto me permitió comprender de forma más cercana la realidad y experiencia de construcción de la identidad profesional. El modelo de investigación cualitativo tomado para la indagación de mi objeto de estudio fue de gran importancia, asimismo el enfoque fenomenológico.

La investigación cualitativa se define como “multiparadigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor en su enfoque multimetódico. Están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana” (Rodríguez, 1999: 32) este enfoque pretende la comprensión de las problemáticas de carácter humano, el cual se centra en el sujeto y de sus aspectos

subjetivos, o sea, de sus intenciones y su visión de la realidad (Murueta, Comp. 2004). Las investigaciones de tipo cualitativas centran su atención en la producción social de los individuos con su entorno social; en este sentido, la observación pretende medir o interpretar la interacción de los individuos con sus constructos sociales (Rodríguez, 1999).

Para indagar la construcción de la identidad de los maestrantes de pedagogía de la FES Aragón me auxilié, además, del enfoque fenomenológico, debido a la importante tradición en la investigación sobre la experiencia y vivencias de los sujetos sociales. La fenomenología parte de tres premisas expuestas por Husserl y retomadas por Schutz para el trabajo cualitativo de investigación: La investigación fenomenológica es el estudio de la experiencia vital, en este sentido, lo cotidiano es el lugar donde acontece la experiencia. La investigación fenomenológica se plantea como objetivo explicar los significados, vividos socialmente, para ello procura interpretar los sentidos que los sujetos dan a los fenómenos de nuestra vida cotidiana (Rodríguez, 1999). Bajo estas afirmaciones podemos comprender las relaciones que mantienen los hombres con su entorno social.

Por otra parte, se hizo uso de técnicas etnográficas, ya que se realizaron entrevistas semiestructuradas a los maestrantes de la generación 2008 II, incluyendo entrevistas a funcionarios de la maestría de pedagogía de la FES Aragón, con el fin de comprender cuales son las acciones que éstos han realizado para consolidar el proyecto pedagógico y reforzar la identidad, o simplemente mostrar si es importante la construcción de la identidad del pedagogo. Por otra parte, se entrevistaron a alumnos de dos campos de la maestría: campo II (Gestión académica y políticas educativas) y IV (Construcción de saberes pedagógicos), ya que la mayoría de alumnos se encontraban en dichos campos, además mi pertenencia al campo IV me permitió dar un seguimiento a mis observaciones a los actores, en algunos seminarios tuve la oportunidad de trabajar con los maestrantes del campo II lo cual me permitió hacer un seguimiento detallado de sus experiencias y su proceso de formación. Las entrevistas buscaban indagar sus experiencias y valoraciones de su identidad profesional. Otra técnica fue la observación de distintos tipos de eventos (experiencias, coloquios, seminarios y congresos) a través de la observación, ésta permitió observar la vida escolar cotidiana

del posgrado en la FES Aragón, así se puede hacer uso de descripciones de los eventos para posteriormente hacer una interpretación de la conformación de la identidad de los individuos y su repercusión a nivel institucional.

En resumen la investigación cualitativa, con el uso del enfoque fenomenológico y técnicas etnográficas me permitieron indagar la identidad profesional del maestrante de pedagogía de la FES Aragón; ésta se realizó a través de la complementación de dos aspectos: por una parte se realizó una investigación teórica sobre las investigaciones que indagan sobre la identidad dentro del ámbito educativo. Por otra parte, se recolectó información empírica de los estudiantes de maestría con lo cual se hizo la interpretación de sus experiencias en la construcción de su identidad, con base en los resultados se pretende elaborar un esquema para el estudio sistematizado de la identidad profesional en la maestría de pedagogía, y para posteriores trabajos de investigación.

3. Objetivos

El objetivo general del presente trabajo pretende indagar cómo se construye durante su proceso de formación la identidad profesional del pedagogo de la maestría de la FES Aragón. En particular los objetivos a considerar como ejes:

1. Establecer la relación existente entre la normatividad institucional de la maestría de pedagogía de la FES Aragón y la construcción de la identidad profesional del pedagogo de la FES Aragón.
2. Advertir la importancia que tiene el establecimiento del discurso pedagógico en la formación de los maestrantes de pedagogía de la FES Aragón.
3. Estudiar la subjetividad, aspiraciones, experiencias y trayectorias laborales de los maestrantes de pedagogía de la FES Aragón en la construcción de su identidad profesional.

La importancia de la temática se explica por las preguntas iniciales que me permitió construir el objeto de estudio:

1. ¿Cuál es la influencia de la normatividad institucional en la construcción de la identidad profesional de los maestrantes de pedagogía?

2. La formación del discurso pedagógico ¿Cómo permiten la cohesión de la identidad profesional del maestrante de pedagogía?
3. ¿cómo incorporan los maestrantes la identidad profesional en la maestría de pedagogía?

El objeto de estudio derivado de las preguntas de arranque, éste puede ser planteado de la siguiente manera:

La formación del profesional de pedagogía

4. Estructura del trabajo

A partir de estas preguntas se pretende dar respuesta a una problemática que emerge en la maestría de pedagogía de la UNAM, entre ellos el que se está conformando desde hace una década (1999-2009) en la FES Aragón.

El primer capítulo comprende el marco contextual, o sea el escenario donde se mueven, interactúan y se expresan los actores. La importancia de la Educación Superior se manifiesta desde varios aspectos, en ella se forman los futuros profesionistas que deberán incorporarse al mercado laboral. La conformación de gremios laborales que delimitan con su participación espacios de poder, reclamando la conformación de identidades cada vez más especializadas. La cercanía entre las universidades y el mercado laboral a causa de la globalización se expresa por la preocupación de organismos internacionales, tales como el Banco Mundial (2003) y la UNESCO (2005), las cuales señalan la importancia de acercar la educación auxiliada de la tecnología con el fin de mejorar los sistemas productivos e integrarse a un mercado global. Este capítulo tendrá como propósito: a) mostrar la relación entre globalización y Educación Superior. Bajo este contexto histórico la atención sobre los programas de posgrado ha adquirido gran importancia en la actualidad. En el caso de los posgrados en educación la situación ha sido similar, por ello dichos programas en la UNAM tienen la necesidad de unificarse en un modelo único, ya que la dispersión debilitaba y consumía los esfuerzos. La conformación del posgrado en la FES Aragón y de su programa de Maestría en Enseñanza Superior (MES) el antecedente al programa de pedagogía ha sufrido cambios importantes, explicar y comprender su transformación admite interpretar y mejorar los procesos formativos.

En el capítulo II, se desarrollan los fundamentos teóricos que permiten el estudio de la identidad profesional, dado que se pretende indagar la construcción de la identidad, para ello se hizo uso de dos propuestas teóricas: la obra de Claude Dubar (2002), *La crisis de las identidades* donde expone el complejo panorama de la identidad social en la actualidad. Dubar (2002) hace referencia a la crisis de identidad en las profesiones, dicha categoría de crisis representa el eje sobre el cual se construye la identidad en la actualidad, ya que es reconocible la influencia del liberalismo económico en todos los procesos productivos mundiales; por lo anterior la crisis de las identidades hace referencia a su inestabilidad y reconfiguración constructiva de las identidades en la actualidad. El interés para el presente estudio es comprender el conflicto que sufren las identidades profesionales, a partir de la transformación del entorno social, por ello la presión que ejercen las universidades al modificar sus currículos de formación de los perfiles de egreso de los estudiantes (Ibarra, 2002). Las exigencias institucionales en torno a las cuales se construye la identidad profesional en las universidades.

Otro enfoque teórico del cual me auxilié para la indagación de la construcción de la identidad del maestrante de pedagogía de la FES Aragón fue la teoría de Stuart Hall (2003); tales postulados expresan la importancia del discurso en la conformación de las identidades; la identificación se construye a través de la referencia simbólica del discurso, esto es la apropiación del discurso pedagógico es asumir su identidad, porque la construcción discursiva produce la comprensión de mi dimensión identitaria. En el caso de la identidad profesional del pedagogo la construcción discursiva se encuentra en los aportes de la investigación en pedagogía. Por ello los programas de pedagogía transmiten discursos que encierran parte del simbolismo del cual los alumnos se apropian; de este instrumento discursivo se conforma parte de su identidad. Para Hall los discursos funcionan como “sutura” donde el sujeto se adhiere a un grupo o espacio identitario, por lo anterior se debe estudiar la construcción del discurso propio de los profesionales de la pedagogía, con ello observar su identidad profesional.

El capítulo III comprende el desarrollo metodológico de la investigación de la construcción de la identidad del profesional del pedagogo de la maestría de la FES Aragón. La introducción al campo de estudio es parte fundamental de las investigaciones de tipo cualitativo, ya que a partir de este primer momento se muestra el

ingreso del investigador al campo y las dificultades que esta representa, asimismo pone en antecedentes al lector sobre la riqueza de vivencias que experimenta el investigador en su incorporación al campo de estudio; las fases por las cuales transitó la investigación, muestra la diversidad de caminos que es posible recorrer para encontrarse con el mejor posible, del que se esperan los mejores resultados (Vasilachis, 2007).

En el segundo apartado de este capítulo, se exponen la delimitación del objeto de estudio, y se caracteriza a los sujetos que son la muestra seleccionada para la investigación. Con esto se expone la diversidad de actores que interactúan en la maestría de pedagogía de la FES Aragón, por otra parte la selección de los actores responde a las necesidades de la metodología cualitativa, la cual exige la elección de pequeños grupos para la observación profunda de sus experiencias, ya que al encontrarse involucrados en el fenómeno educativo, los grupos de actores concentran la riqueza de experiencias representativas, por ello se tomó solo una muestra de actores, con los cuales tuve la oportunidad de involucrarme de manera cercana, ya que eran compañeros de la misma generación. El aspecto interpretativo permite percibir y abordar la realidad como multirreferencial cambiante, debido a lo cambiante del proceso social y humano, por ello abordar la identidad desde el enfoque interpretativo permite considerar lo efímero de la construcción identitaria, pero a su vez permite mostrar su importancia en la formación de los perfiles profesionales universitarios.

En el tercer apartado del capítulo tres se exponen los instrumentos seleccionados para la indagación de la construcción de la identidad profesional del maestrante de pedagogía de la FES Aragón. Los instrumentos de análisis son parte fundamental de la investigación cualitativa, la entrevista y la observación participante son instrumentos útiles para el estudio de la identidad profesional, ya que se desea indagar la subjetividad de los actores, que es el eje sobre el cual se construye la identidad profesional, y sin éste los demás elementos (institucional y disciplinario) no pueden ejercer su función.

En el cuarto apartado del capítulo tres se determina el enfoque para realizar la interpretación de la información obtenida en campo de estudio, dicho enfoque es el resultado de la triangulación con el contexto teórico del capítulo dos. Con base en los

presupuestos teóricos de la obra de Dubar (2002) y Hall (2003) se interpretan los datos recolectados empíricamente a través de entrevistas y observaciones realizadas. De esta relación se interpreta la construcción subjetiva de la identidad profesional de los maestrantes de pedagogía de la FES Aragón; por una parte se expone cómo los maestrantes construyen o reconstruyen a través de sus experiencias su identidad profesional. La normatividad institucional donde se forman se presenta como el ambiente, la asimilación o resistencia a dicha normatividad institucional produce la inestabilidad en su incorporación a la nueva identidad profesional. Por otra parte la incorporación al discurso pedagógico funciona como elemento de referencia en la reconstrucción de la nueva identidad profesional. Por último el sujeto en formación tiene una serie de experiencias, compromisos laborales, identidad familiar, proyecto de vida, trayectorias escolares diversas; lo cual influyen en su visión e incorporación a la nueva identidad, mostrar el cómo se da dicho proceso es uno de los objetivos interpretativos de nuestro trabajo de investigación.

El capítulo IV, se presentan los resultados del análisis de la identidad profesional en el programa de maestría de pedagogía. El análisis expuesto es parte de las observaciones de las actividades escolares del programa. La interpretación de los comentarios de las entrevistas es producto de la relación entre la teoría sobre la construcción de la identidad profesional y la experiencia de los actores, con ello se muestran factores que complementan el análisis. En la primera parte se muestra la organización del programa de la maestría de pedagogía, y se hace referencia a la serie de acciones emprendidas por los Coordinadores del posgrado de pedagogía, que a través de sus respuestas, en las entrevistas, señalan parte de sus metas consolidar las prácticas y procesos formativos de la maestría. En este apartado se da cuenta de la importancia que tienen las políticas educativas en la vida cotidiana de los programas de posgrado, haciendo referencia a los condicionantes estructurales que permiten la consolidación de una tradición de la maestría de pedagogía de la FES Aragón.

El segundo momento se presentan la situación del discurso pedagógico que se construye desde los diferentes seminarios y prácticas escolares, este aspecto varía de acuerdo a cada campo y línea de estudio. Para el estudio se interpretaron las experiencias de los maestrantes en las actividades de su trabajo de investigación. La

interpretación de sus experiencias se realizó en función de la percepción y comprensión del objeto de estudio de la pedagogía, asimismo sobre la importancia de la pedagogía en sus actividades profesionales. Otro aspecto importante fue la identificación de los términos que componen el discurso pedagógico.

La selección de los aspirantes de la maestría de pedagogía de la FES Aragón, representa un elemento fundamental para la incorporación de los maestrantes a la nueva identidad profesional, ya que en los requisitos de ingreso ponen de manifiesto los imaginarios de la profesión del maestrante de pedagogía.

Por último, la subjetividad del maestrante de pedagogía se encuentra como la piedra angular del proceso de identificación profesional, no podemos negar el antecedente histórico que la psicología ha hecho del término. La subjetividad se encuentra constituida por la serie de experiencias laborales, proyecto personal de vida y expectativas iniciales para ingresar a la maestría de pedagogía. La historia escolar es definitiva para su integración a una nueva identidad, con ello tener claridad del gremio laboral al cual se integran; en este sentido los estudiantes de la maestría de pedagogía de Aragón tienen experiencias académicas diversas. Al provenir los estudiantes de diversas licenciaturas de la UNAM, u otras instituciones de Educación Superior, se torna complejo la integración de una identidad profesional. También hay que agregar la diversidad de perfiles profesionales de los egresados de las licenciaturas en educación, por ello se tienen egresados de programas de pedagogía, ciencias de la educación, normalistas, o de diversos campus de la UNAM: la FES Acatlán, FES Aragón, Facultad de Filosofía y Letras.

La experiencia laboral, determina en muchos sentidos, la pertenencia al gremio laboral, por ello los estudiantes de posgrado poseen antecedentes laborales que los hace construir una identidad dentro de cierto gremio profesional, este puede ser como parte de su formación universitaria, así los abogados constituyen un gremio laboral donde se comparten ritos, códigos y símbolos; cuando un profesional de derecho se incorpora a una escuela para dar clases entonces se incorpora a la identidad pedagógica, pero no podemos dejar de observar ciertos rasgos de su anterior identidad. Cuando este profesional asume al gremio docente como su grupo profesional se manifiesta una identidad profesional que genera crisis. Ahora bien cuando se decide

optar por estudiar una maestría en pedagogía se genera la sensación de crisis, ésta se mantiene a lo largo del proceso de incorporación y continúa posiblemente hasta el egreso del maestrante. Muchos de los estudiantes de maestría son docentes con una larga trayectoria laboral, esto determina en muchos sentidos su visión profesional de la pedagogía.

El capítulo V, pretende continuar con la presentación de los resultados de la interpretación de la construcción de la identidad profesional, con la intención de exponer las conclusiones preliminares. La diversidad de aspectos institucionales, disciplinarios y subjetivos de la identidad dan como resultado interacciones diversas y complejas, esto es la identidad profesional se encuentra en constante mutación; no puede ser concluido, es necesario comprender sus mutaciones para poder incidir en su reforzamiento. La institución determina en muchos sentidos la identidad profesional, a través de la interpretación de la normatividad, la instauración de tradiciones, selección de actividades y prácticas escolares que inciden en el reforzamiento de la identidad profesional de los estudiantes de la maestría de pedagogía. Como parte de la conclusión preliminar sobre la función de la institución en la consolidación de un perfil profesional se deduce que la institución y sus actores (gestores y autoridades) pueden ser más activos a través de la selección e inducción de los maestrantes a la formación de su perfil profesional.

Por su parte, la disciplina juega un papel importante en la construcción de la identidad, en este aspecto es necesario observar la conformación de un discurso propio de los pedagogos. Como parte de las conclusiones de este estudio es exponer la conformación de una tradición discursiva, como resultado se señalarán los espacios más representativos para construir este discurso: reuniones de bienvenida, los seminarios, las comités tutorales, tutorías, coloquios, actividades extraescolares, etc. todos ellos son espacios fundamentales para la construcción de la identidad. Por último el perfil de ingreso de los candidatos a maestros es, tal vez, una de las debilidades del programa de maestría, ya que al no cuidar este aspecto se promueve la distorsión de la identidad profesional, debido a que los estudiantes que ingresan generan expectativas diferentes a las que el programa les puede brindar, generando con ello resistencia a la incorporación e inducción de los estudiantes de maestría. Por último se marcan líneas

por medio de las cuales se puede dar continuidad a la investigación de la identidad profesional en la maestría de pedagogía de la UNAM, para posteriores trabajos.

Capítulo I

**LA EDUCACION SUPERIOR
ANTE UN NUEVO ORDEN MUNDIAL**

CAPÍTULO I

I. La Educación Superior ante un nuevo orden mundial

El capítulo expone las implicaciones histórico-sociales de la globalización y el nuevo orden mundial en la construcción de la identidad profesional. De manera particular, se abordará la serie de acciones establecidas por parte de las universidades para su inclusión en el panorama laboral actual. La reorganización de la economía mundial, el surgimiento de internet, y con ello el mejoramiento de las telecomunicaciones que han modificado las diversas relaciones laborales. La relación existente entre las universidades y el mercado laboral establece una asociación, como parte de esta interdependencia, se manifiesta el replanteamiento de las identidades profesiones (Valle, 2004).

El modelo de profesiones universitarias vive la transformación de sus bases formativas, el cambio en el mercado laboral exige perfiles diversos, o sea acordes a las necesidades de producción en la era tecnológica; por ello la mayoría de egresados de licenciatura consideran deficiente su formación universitaria. Como parte de esta depreciación los programas de posgrado, son vistos como la solución al déficit de calidad educativa. Sin embargo, a su vez los posgrados enfrentan una serie de problemáticas como parte de su desarrollo histórico, entre ellas, encontramos la sobrepoblación, aunque también existe una sobredemanda, y los programas de posgrado se encuentran incapaces de satisfacer la cobertura, a pesar de ello los diseños curriculares no satisfacen las expectativas de los estudiantes, además las prácticas escolares no son una preocupación. Uno de los graves errores históricos es considerar a los posgrados como la continuidad de las licenciaturas, por ello es necesario mejorar el perfil profesional de sus candidatos, esta problemática representa uno de los retos obligados de los programas de posgrado (Didriksson, 2004).

Este capítulo pretende explicar el contexto histórico en el cual se encuentra la Educación Superior (ES), así como los retos que enfrenta. Intenta mostrar, asimismo, las características propias del posgrado de la FES Aragón, poniendo principal atención a la situación de la maestría de pedagogía, ya que la presente investigación busca indagar la construcción de la identidad profesional del maestrante de pedagogía de la FES Aragón.

1.1. Globalización y educación superior

La realidad actual se encuentra en una transformación acelerada, producto de estos cambios es la sensación de incertidumbre, todos los aspectos de nuestra vida están cambiando, por ello es adecuado indagar sobre los efectos de la globalización en nuestra vida cotidiana. Los valores o acciones establecidas históricamente, que eran una tradición, se están viendo afectadas y transformadas, el caso de la formación profesional universitaria es un caso evidente de estos cambios, para iniciar la investigación de este hecho histórico de nuestro tiempo es importante iniciar con tomar posición sobre el sentido y ser de la globalización. La dificultad que este tema presenta consiste en su actualidad, esto se debe al acontecer cotidiano, la globalización está en un proceso continuo de actividad.

La Educación Superior es el nivel del sistema educativo nacional que ha tenido una transformación radical de sus funciones tradicionales; no cabe duda que los cambios en la economía mundial ha impactado de manera definitiva en la formación de los estudiantes universitarios, el mercado laboral obliga a innovar la misión y visión profesional de los estudiantes universitarios, esto es, si un estudiante universitario de hace dos décadas decidiera volver a estudiar una licenciatura podría percibir cambios radicales, con ello se expone los cambios radicales que la globalización a imprimido en los perfiles profesionales. (Ribeiro, 2002)

Para comenzar este estudio sobre la globalización veamos cuáles son sus características distintivas: El siglo XXI se caracteriza por la velocidad con que la información comunica las regiones más remotas del mundo, el internet es considerado el medio más eficiente de comunicación; sus efectos comienzan a observarse en el comportamiento de los habitantes de comunidades con diversas tradiciones históricas. La transformación de las instituciones educativas también resisten ante los embates de la incorporación de las tecnologías al ámbito del aprendizaje, a pesar de ello del mismo modo empiezan ajustarse al modelo de cambio.

El papel que tradicionalmente había desempeñado la universidad ha debido ajustarse a las nuevas exigencias del modelo económico liberal (Moncada, 2007), y con ello sus procesos de identidad, incluyendo al de sus actores. La globalización deja

sentir su paso en la serie de requerimientos tecnológicos y económicos para la sobrevivencia en un mundo global. Para Riquelme (2003) la globalización se ha instaurado como un concepto clave para comprender nuestra época, señalando que quienes la defienden bajo el argumento ser parte de un proceso natural de la evolución de las sociedades, consideran que debemos dejarnos llevar para obtener el mejor provecho de ella. Otra posición es quienes observan los límites de la globalización e intentan reorientar su curso; por último hay quienes la consideran como un artificio de los países desarrollados para imponer sus intereses en las naciones en desarrollo. Como parte de un acuerdo generalizado es que la globalización nos afecta a todos.

La globalización es una dimensión que nos permite explicar y comprender la serie de cambios económicos, sociales y educativos que observamos; como consecuencia la globalización se presenta en las universidades a través de la creación de nuevas carreras, además reorienta la organización del perfil de ingreso a los programas de posgrado; la construcción de identidades profesionales es uno de sus aspectos. Para estudiar dicha construcción primero debemos explicar cuáles son los pilares de la era global, y a través de ello comprender cuál es el nuevo papel de las universidades en esta era.

El primer aspecto de la era global es la exigencia de las leyes del mercado. El año 1989 marca un parte aguas en la historia de la humanidad, la caída del muro de Berlín representa un hecho histórico, el cual es importante no sólo por haber significado la victoria del modelo capitalista, con su ideología del liberalismo económico; sino por haber consumado una de las necesidades del mercado, la integración de los procesos productivos del orbe mundial (Hugon, 1999). Las exigencias del mercado gobiernan las necesidades del hombre actual, en este sentido la competencia y la eficiencia son las reglas que la dinamizan las relaciones de los habitantes con su entorno. Esta ideología impacta a los profesionistas formados en las aulas universitarias, ya que un referente inmediato es la urgente obligación de incorporarse en el aparato productivo. Por tal motivo las universidades transforman sus prácticas de profesionalización de egresados.

Un segundo aspecto de la era global es la interconexión entre diversas comunidades lejanas del mundo. La mundialización implica los aspectos culturales de las sociedades, en este sentido la interconexión que se mantiene en el mundo a través

del uso del internet está modificando los aspectos socio culturales de los individuos de todas las regiones del mundo; debemos señalar que esta problemática debe ser abordada de manera adecuada para estudiar los problemáticas actuales (Bejar y Rosales, 1999). El impresionante desarrollo de las tecnologías de la comunicación permite que en la actualidad todos los habitantes del planeta tengan una comunicación continua, con base en los intercambios de información se está modificando su visión del mundo, además de su idea de nación, comunidad e identidad. Los sistemas educativos, también se ven afectados por el cambio de las relaciones de enseñanza aprendizaje; las universidades, por su parte, han mejorado de forma significativa la eficiencia en la transferencia de información, a través del uso de internet los estudiantes universitarios hacen uso de una herramienta poderosa para la adquisición de datos, esto inevitablemente está transformando nuestra relación con el conocimiento (Didrksson, 2004).

Por último el tercer pilar sobre en que se apoya la era global se encuentra en la instauración del modelo de democrático, este se presenta como la respuesta a las tremendas desigualdades en que se distribuye la riqueza y las oportunidades en el modelo de libre mercado. La *planetarización* (Morin, 2008) considera al mundo como un todo, del cual todos debemos ser conscientes que pertenecemos, en este sentido se considera al planeta como el lugar que habitamos y al cual debemos incluirnos. Nuestros proyectos de vida deben considerar la noción de la urgente necesidad de comprometernos con las problemáticas ambientales y de justicia social del planeta; temas sobre conservación de los recursos naturales (desarrollo sustentable) o de integración de los grupos vulnerables, como son los pueblos indígenas, debe ser el objetivo fundamental (Morin, 2008).

La democracia liberal busca instaurarse como paradigma, ésta se plantea como objetivo la promoción de relaciones más justas, libres e igualitarias entre los hombres y las naciones; una de las consecuencias de la implementación del modelo económico de libre mercado es la desigualdad de oportunidades, que la globalización está provocando, esto puede observarse en las profundas desigualdades en la concentración del capital, en México conviven el hombre más rico del planeta y también una mayoría sin acceso a los recursos económicos; en este sentido el modelo

democrático funciona como el nivelador de las oportunidades entre las diferentes clases económicas de las sociedades actuales.

Ante el anterior escenario es propio preguntarnos ¿Qué consecuencias puede tener, o está teniendo, el proceso de la globalización sobre el sistema educativo mexicano? Los efectos de la globalización en la educación mexicana se presentan desde diferentes aspectos, nuestro objetivo es considerar como foco de investigación el nivel superior. El sistema educativo nacional se encuentra compuesto por los niveles: básico, medio y superior, debemos señalar que la parcelación de la educación en México busca limitar campos de acción educativa; cabe considerar al sistema educativo como una unidad, en donde cada nivel se encuentra superpuesto sobre los demás niveles. Los estudiantes de nivel superior poseen en resumen formaciones y experiencias de los anteriores niveles. Por lo anterior es necesario considerar en cualquier estudio el perfil escolar de los estudiantes posgrado.

La ES en México se compone de varios niveles superpuestos, que es importante delimitar para comprender sus cambios y transformaciones. La ES se encuentra compuesta por varios subniveles: bachillerato, licenciatura y posgrado, éstos a su vez se encuentran interrelacionados con el nivel básico, por ello pretender estudiar a la ES como un nivel homogéneo e independiente del sistema educativo mexicano es un error. La interdependencia entre los distintos niveles del sistema educativo mexicano, así el nivel básico, que está compuesto por la base poblacional más grande, representa por lo mismo las fases iniciales de la trayectoria académica de todos los mexicanos. La educación medio, tanto básica como superior, representa un periodo de transición entre el nivel básico y superior (licenciatura). Por su parte el nivel superior representa la fase última en la formación escolar de los estudiantes mexicanos, las problemáticas que enfrenta son particulares y específicas, por ello toda investigación que se pretenda indagar alguno de sus aspectos debe considerar la situación espacio-temporal, esto es el lugar que ocupa en la pirámide del sistema educativo mexicano; y por otra su situación histórico social en que se encuentra inmersa (Pescador, 1989).

Los tres subsistemas de la ES, bachillerato, licenciatura y posgrado, presentan a su vez, problemáticas específicas; el subnivel de bachillerato representa la base de la ES, ya que el total de su población, alimenta al sistema de licenciatura. A pesar de que

el nivel de bachillerato, en algunos casos, puede considerarse terminal, porque capacita a sus estudiantes en carreras técnicas, a pesar de ello son muchos los estudiantes que ven en las licenciaturas un espacio de formación profesional de mayor calidad. El subnivel de licenciatura persigue objetivos diversos, entre ellos, formar y capacitar a los profesionistas para ocupar un espacio en el mercado de trabajo; el prestigio que adquiere un egresado de licenciatura en el mercado de trabajo, representa el aspecto más preponderante para sus estudiantes (Suárez, 2005). Por su parte el posgrado, en sus tres modalidades especialización, maestría y doctorado; representan la cúspide del sistema educativo nacional; con respecto a la población que atiende es la más pequeña (véase anexo 23, 25, 26), pero también la inversión económica por alumno es mayor con respecto a un estudiante de nivel básico. El sistema de posgrado comparte varias problemáticas con el sistema educativo nacional, y en particular con los demás subniveles de la ES.

Es innegable las diversas transformaciones por las cuales ha transitado la ES, dichas transformaciones se deben en muchos sentidos a las transformaciones político-económicas del país, ya que dependiendo las oscilaciones de las crisis económicas ha impactado de forma definitiva en la transformación estructural de las universidades. Por otra parte existe una evolución interna de cada institución de ES, así la UNAM comprende un proceso evolutivo con características singulares.

Varios investigadores (Ordorika, 2003; Kent, 1990) del sistema de ES consideran al entorno político-económico como factor determinante de su evolución, en este sentido las necesidades políticas de nuestro país han visto en la ES un espacio de disputa ideológica y de lucha política; por otra parte no debemos dejar de lado que las crisis económicas en las últimas décadas han definido en muchos sentidos las etapas histórica de su evolución. Por último el aspecto social de la ES se considera como la generadora de nuevos conocimientos, así mismo generadora de valores sociales que hacen posible la incorporación y difusión de la ciencia, no dejando de lado el impulso al desarrollo y difusión de valores humanísticos (Kent, 2002).

La ES en México ha evolucionado en tres períodos importantes: desde sus inicios en 1910 hasta 1960, el siguiente periodo comprende entre 1970 a 1988, y por último se inicia en el año 1988 continuando hasta nuestros días.

Las tres etapas propuestas por Kent (2002) nos muestra la evolución de varios modelos de Educación Superior. En este sentido, podemos señalar que cada universidad ha impreso su identidad en la formación de profesionistas, que se fundamenta en proyectos educativos diversos; por ello cada modelo de institución de ES define la construcción de su identidad.

La primera etapa por la cual se define los primeros modelos de ES, la encontramos en la década de 1960, ya que el Estado reconocen tres modelos de ES: el primero es la UNAM; el segundo es IPN en este modelo también se incluyen los institutos tecnológicos regionales; y por último las escuelas Normales. Los anteriores modelos educativos definen objetivos diversos que debe perseguir, y por consiguiente impacta de diferente manera en la formación de sus profesionistas en este sentido la UNAM le correspondió orientarse al enfoque humanista y filosófico. La UNAM considera a su modelo de Educación Superior como la inculcación de un pensamiento filosófico general, que se entendió como imponer conocimiento de todas las ciencias, de la historia del pensamiento, además se hizo énfasis en materias relacionadas con la ética la historia y la sociedad. Por su parte las escuelas tecnológicas no compartieron este objetivo humanista de la educación su fin era producir profesionistas de especialidad concreta y definida, así la ES tecnológica dirigió sus carreras hacia las transformación de la naturaleza, ya que su ideal consistió en la transformación de la materia. Por lo anterior se permite deducir que la formación tecnológica se vinculó de forma más natural al aparato productivo; mientras que la formación universitaria se vio envuelta en movimientos políticos e ideológicos, producto de su formación humanista. El modelo educativo de la escuela normal tuvo muchos problemas para alcanzar reconocimiento prestigio, por ello a partir de 1984 sus programas profesionales adquieren la categoría de licenciaturas, esta falta de acreditación de su calidad dificultó mucho su consolidación. Por ello los modelos dominantes de la ES son la UNAM y el Politécnico.

La ES en México ha tenido que responder a las necesidades económicas y políticas de la sociedad mexicana, por ello la segunda etapa propuesta por Kent (2002) es el período de 1970 a 1988. Ésta se caracterizó por la expansión y la diversificación; en estos 18 años la matrícula estudiantil creció de manera alarmante.

En 1980 la ES se vio afectada por la crisis económica, así el problema de financiamiento ha sido un problema recurrente. La expansión de la matrícula estudiantil (en 1980, 93,798 al 2006 2,446,600) trajo consigo una disminución en la calidad educativa, ya que el crecimiento desordenado produjo la incorporación de docentes sin la preparación debida; por otra parte la diversificación de programas o licenciaturas produjo una anarquía, para comprender como se dio este fenómeno es adecuado revisar el texto de Kent (1990) sobre la modernización y la crisis académica, ya que se explica la intención de creación de las ENEPs y de la expansión de la UNAM.

Sin embargo, hubo en los modelos de ES estrategias comunes; la primer fue en el campo de la docencia, las sesiones de clase se desarrollaban de forma teórica y en ellas el estudiante era un ente receptivo; otro aspecto común fue la falta de orientación de la vinculación con el aparato productivo, esto es que las Instituciones de Educación Superior (IES) la vinculación se establecía mediante convenios, pero no se consideraban acciones, ni indicadores que midieran los efectos de dicho convenio. Por último se refiere a los criterios de éxito escolar, ya que estos se centraban en la calidad del nivel de los estudiantes de primer ingreso, en los insumos (laboratorios y talleres), la expansión del currículum, crecimiento de matrícula, y en la calidad del personal académico.

El tercer período se encuentra entre los años de 1998, 1994 y se desprende del Programa Nacional de Modernización Educativa (PNME) dicho programa de modernización comprendió un cambio en la cultura de la ES así se tuvo que someter a todos sus actores a un nuevo modelo de evaluación; el impacto de este modelo modernizador continua hasta nuestros días considerándose el modelo a seguir, asimismo la principal presión se muestra en los beneficios económicos que perciben por aplicar dichas políticas. (Ibarra, 1990)

En el anterior recorrido histórico de la ES se han identificado rasgos sobresalientes de su origen y así como de su evolución y desarrollo bajo el contexto político y económico del país. La importancia de la ES para el desarrollo del país queda expresado por el acercamiento de las universidades con el mercado de trabajo, respondiendo así a su función social. Sin embargo actualmente el mercado laboral se encuentra en transformación, dicha evolución se manifiesta por la revolución

tecnológica, además del cambio en las formas de producción (Valle, 2004), asimismo las universidades se encuentran en transformación para ajustarse a su nuevo papel “como empresa dedicada al negocio del conocimiento” (Ibarra, 2002: 77).

La identidad profesional del maestrante de pedagogía se ve igualmente transformada, ya que el mercado laboral donde ejerce su profesión se encuentra en transformación, para ello debe ajustar sus conocimientos y habilidades, para comprender el nuevo papel de la educación, las formas tradicionales de ejercer la profesión de educador o investigador de la educación, actualmente es necesario incluir las nuevas tecnologías, ya que estas son el soporte de la nueva educación. La identidad profesional de los maestrantes de pedagogía de la UNAM responde a las necesidades de la sociedad y del mercado laboral, para ello considera una reforma del perfil de egreso, que vaya acorde a las nuevas necesidades del mercado laboral.

Evolución histórica de la ES se encuentra vinculada a un orden internacional, actualmente algunos organismos internacionales han tomado como parte de sus intereses la reforma del sistema educativo de los países en desarrollo, debido a su importancia. La necesidad de dirigir adecuadamente los rumbos de la ES con la intención de dar respuesta a los retos de la globalización. Los organismos internacionales proponen políticas de ajuste a los sistemas económicos, además de considerar a la educación como uno de los tesoros fundamentales de la sociedad. Los posgrados representan una alternativa para menguar las marcadas diferencias entre los países del desarrollados y los que se encuentran en el camino, dichas políticas permiten interpretar lo que acontece en la maestría de pedagogía de la FES Aragón. (Maldonado, 2000)

1.2. Organismos internacionales y la Educación Superior

Las recurrentes crisis económicas que desde los 70s forman parte del acontecer de las universidades de nuestro país. El crecimiento demográfico que aconteció en México durante las décadas de los 60s y 70s exigió a las universidades su crecimiento desorganizado. Los anteriores aspectos son considerados como causas de la gran crisis de la ES en México, para salir de la crisis económica y educativa nuestros

políticos tuvieron que recurrir al auxilio del capital internacional, por ello se permitió la evaluación de nuestros sistemas educativos, encontrando la crisis en que se encontraban; como parte de la ayuda internacional se propusieron medidas para el mejoramiento de las universidades.

El anterior análisis sobre la situación de la ES muestra la crisis económica y de masificación, estos aspectos impactan en la calidad educativa de la ES, esto se encuentra expuesto en tres importantes estudios, realizados por organismos internacionales, los cuales preocupados por la condición social y económica de los países en desarrollo, consideran a la educación terciaria como la solución a una gran diversidad de problemáticas que los agobian. El primer estudio es el realizado por la UNESCO el 9 de octubre de 1998: *La conferencia mundial sobre la educación superior* expresa su visión sobre la educación terciaria, partiendo del análisis de crisis del modelo tradicional. Para resolver dicha situación se plantea la implementación de acciones con vistas a mejorar la función social de la educación superior. El segundo documento del 2003, *Construir sociedades de conocimiento: Nuevos desafíos para la educación terciaria*, realizado por el Banco Mundial (BM, 2003) es innegable el enfoque marcadamente economicista del BM, por ello su interés consiste en cómo ajustar la educación superior a las necesidades de mercado, en este sentido se abordan las exigencias de habilidades y competencias requeridas para los profesionistas universitarios (Maldonado, 2000). Por último el informe mundial de la UNESCO de 2005 *Hacia las sociedades de conocimiento*, como parte del enfoque humanista que promueve éste organismo a la educación; la intención de incorporar a todos los habitantes del planeta en las sociedades de conocimiento expresa su intención de democratizar el saber. Con ello se pretende dar respuesta a las necesidades planetarias, considerando las crisis ecobiológicas, políticas y sociales del mundo contemporáneo; la propuesta considera la formación del ciudadano de la era planetaria, este debe, además de solventar sus problemas económicos con su inclusión a un mercado laboral en transformación, asimismo debe construirse la sociedad de conocimiento para enfrentar las crisis ecológicas y sociales.

La UNESCO (1998) en su *Conferencia mundial sobre la educación superior*, aplica el análisis a los programas de Educación Superior, resaltando su participación en

el desarrollo económico y social de los países pobres. Así comienza explicando la misión que deben desempeñar los posgrados. Para la UNESCO los programas de posgrado cumplen el importante cometido de contribuir al desarrollo de la sociedad del saber, creando espacios abiertos que propician el aprendizaje permanente, con el fin de formar ciudadanos participativos activamente en el mejoramiento de su comunidad.

Las universidades con la importante función en la generación del saber, como parte sustancial de su quehacer y de su función social: promover, generar y difundir el conocimiento por medio de la investigación para contribuir al desarrollo de la cultura, social y económico. Dentro de las misiones fundamentales de los posgrados es consolidar los valores de la democracia, con la inclusión de todos los grupos sociales; los países en desarrollo de América Latina y África se encuentran compuestos por una gran variedad de grupos indígenas, como parte de la identidad de estos grupos se busca la preservación de las culturas nacionales para reforzar su diversidad cultural. (UNESCO, 1998)

Las Sociedades de Conocimiento trazan el camino de las universidades en materia de generación y difusión del saber. Los posgrados cumplen una de sus principales funciones: al someter sus investigaciones a exigencias éticas y de rigor científico, con el objetivo de difundir saberes de calidad. El compromiso moral da como resultado un desarrollo intelectual pero también espiritual de los hombres, pero también de la comunidad en su conjunto (UNESCO, 2005). Otro de los aspectos fundamentales del investigador de posgrado es tener autoridad intelectual para opinar, y con ello ayudar a reflexionar, para la promoción de acciones encaminadas al progreso colectivo. Con esto promover la actualización del saber para prevenir y alertar de posibles peligros. La UNESCO (2005) al resaltar las funciones del investigador pondera su capacidad intelectual, además del prestigio moral que debe conducir al impulso y difusión de valores.

Para que se desarrollen con fortaleza los proyectos de posgrado es necesario trabajar en las condiciones de su progreso. La equidad en el acceso determina, en muchos sentidos, su crecimiento y sano desarrollo, ya que la expansión permitirá su fortaleza. Debe entenderse esta igualdad de acceso como: la posibilidad de poder ingresar a la Universidad a cualquier joven que desee ingresar; con ello dejar de lado el

acceso a la Universidad por la posesión de capital. Esta posición debe verse reflejada en la posibilidad de brindar a todos los integrantes de una sociedad el beneficio de la educación.

Los programas de posgrado para desarrollarse requieren del capital, este condicionante cumple la función motivante para su desarrollo; bajo este principio los posgrados diversifican su inversión, en este sentido las universidades han buscado apoyo de todos los sectores (públicos y privados) puedan verse beneficiados del mejoramiento de las habilidades de los egresados de la ES.

El aspecto académico centrado en un perfil interdisciplinario, así como la actualización de los programas de estudio, permiten mejorar el perfil de su formación, además de egreso de los estudiantes. La implementación de las anteriores políticas cumple la función de mejorar la calidad, además de incorporar a los países en desarrollo a considerar planes a largo plazo; como fin para la erradicación de la pobreza, asimismo de una creación acelerada de empleos.

Dentro de los aspectos académicos que son la parte medular de la calidad educativa, según la UNESCO (2005) es importante la renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, ya que futuros profesionistas deben enfrentar un mercado laboral, cada vez más competitivo. Incorporar los nuevos planteamientos pedagógicos en el terreno de la didáctica a los posgrados es una urgente necesidad, ya que este nivel educativo ha descuidado este elemento. Estos elementos deben dar como consecuencia que los conocimientos que los alumnos de posgrado desarrollen dentro del ámbito escolar puedan tener un vínculo con su medio social, principalmente laboral. Un aspecto fundamental en la consolidación de la calidad educativa del posgrado es mejorar habilidades (competencias) de aprendizaje (comprensión, razonamiento, creatividad etc.), dejando de lado las formas tradicionales de transmisión lineal de información y memorización.

La calidad del cuerpo docente repercute en la consolidación de prácticas de enseñanza-aprendizaje de los posgrados. La UNESCO (1998) reconoce la importancia del docente en el proceso de la educativo de los posgrados, en este sentido busca a través de sus sugerencias que las universidades reivindiquen el trabajo docente. Por

esta razón expresa su apoyo a la creación de una enérgica política de la formación del profesorado, sólo a través de su profesionalización constante, puede promoverse el mejoramiento en la calidad formativa.

La urgente necesidad de consolidar los programas de posgrado se considera a partir de la realización de investigaciones originales que lo comprometan con su función educativa, esto con el fin de mejorar los programas de formación del personal docente y de innovación constante de los planes de estudio.

El alumno de posgrado representa el eje sobre al cual deben girar los programas de estudio. En este sentido para la UNESCO (2005), los programas deben ser el reflejo de sus necesidades sociales de la actualidad. Con ello motivar a los alumnos a que se vuelvan la parte activa del proceso de educativo, a través de su interacción con la Institución. Si el estudiante es el centro de atención en torno al cual giran las acciones de los actores educativos, esto es la institución al servicio del estudiante, entonces en las políticas de gestión los alumnos forman parte de los objetivos fundamentales que desarrolla la actividad pedagógica, con ello debe renovarse el servicio de orientación; si estos principios son aplicados adecuadamente debe dar como resultado una reducción, a su mínima expresión, del abandono escolar (Sánchez, 2000).

Otro aspecto que se suele olvidar es que los alumnos tienen el derecho a organizarse, y a elegir sus representantes, esto con el fin de habituar a los estudiantes en la participación política, dejando de lado la apatía por los problemas sociales y ecológicos del mundo.

La UNESCO (2005) para mejorar la calidad de la Educación Superior propone: una selección esmerada del personal y su constante actualización, entiende que la el docente debe dominar los instrumentos tecnológicos, para mejorar su labor. Así con el mejor el uso de las tecnologías de la información tiene los docentes mejorarán su actividad profesional; al mejorar la calidad de los sistemas de enseñanza se incrementará el egreso. Lo anterior hace referencia a la denominada sociedad de la información, sin embargo la UNESCO (2005) ha hecho referencia a los peligros implícitos de tomar a la educación como una mera transmisión de la información, la información debe ser comunicada con el aparato crítico que implica el conocimiento.

Por lo anterior la UNESCO (2005) ha propuesto crear redes de transferencia tecnológica, además de crear nuevos entornos pedagógicos (educación a distancia, sistemas virtuales), para fortalecer la evolución de la sociedad de conocimiento, manteniendo estándares de calidad. (UNESCO, 2005)

En resumen la UNESCO (1998) propone vías de solución, las cuales han comenzado a aplicarse en nuestro país, Un primer aspecto es la pertinencia, ésta se observa en la función social que desempeñan los egresados de las universidades en su inserción en la comunidad y economía de los países en desarrollo. Otro aspecto es la calidad, ésta se encuentra reflejada en la evaluación (Villaseñor, 2004) constante de los actores (profesores, alumnos y autoridades), programas de estudio e infraestructura. Por último la internacionalización que busca la integración económica, política y cultural de los países pertenecientes a los diversos bloques de desarrollo. La integración económica que se da a través de los diversos tratados internacionales debe traer consigo el entendimiento cultural y el mejoramiento social; las repercusiones en los sistemas de Educación Superior se observa a través de la vinculación entre universidades y mercado de trabajo. (Bravo, 2002)

Los programas de posgrado poseen dinámicas e inercias como parte de su evolución histórica, esta dinámica ha generado una serie de problemáticas que han sido estudiadas con detenimiento por algunos organismos internacionales. En este caso el Banco Mundial en 1994 abrió el debate con la publicación del documento: *Educación Superior: aprender de la experiencia*, donde se hace un diagnóstico general, desde la óptica del organismo. Los problemas críticos del nivel superior de educación, que se presentan países en vías de desarrollo son cinco:

- Crisis en las políticas de ajuste para contener las presiones por el aumento de la matrícula, y con ello una disminución de los recursos, por consiguiente un severo deterioro de la calidad de la enseñanza y la investigación.
- Las limitaciones de recursos producen una disminución en el sueldo de los profesores, por lo que hay dificultades para retener al personal docente.
- La eficiencia interna, esto se expresa en las banas tasas de graduados, altos índices de repetición y deserción, proliferación de instituciones pequeñas sin la infraestructura adecuada.

- La eficacia externa, que se encuentra representada por el empleo de los graduados, además de la aplicación práctica de la investigación realizada en las universidades. (Sandoval, 1996)

La equidad de oportunidades con el aumento considerable de la matrícula estudiantil a los posgrados simboliza un logro. Aunque su crecimiento permite el acceso a grupos marginados, todavía se encuentra presente la selección social de los más aptos, estos siempre son los estudiantes con mayores recursos económicos y con mejores oportunidades. La búsqueda de la igualdad de oportunidades constituye un idealismo. Con ello no puede dejar de reconocerse que el subsidio aplicado a la Educación Superior, en muchos casos, beneficia a las clases medias y altas; dejando de lado a la clase marginada. (Bravo, 2002)

Para el documento de BM (2003) *Construir sociedades de conocimiento: Nuevos desafíos para la educación terciaria*, se plantea como líneas de acción: 1) modificar el papel del Estado, esto es que el Estado mantenga un marco regulatorio y con financiamiento diversificado (público y privado), 2) facilitar el diálogo sobre políticas e intercambio de conocimientos; 3) respaldar las reformas mediante préstamos para programas y proyectos; 4) reformas integrales, para propiciar el cambio.

El desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es una característica de las sociedades actuales, el perfeccionamiento de instrumentos de conexión, redes digitales, ha mejorado los procesos de desarrollo económico. Para la educación la función principal de los medios de comunicación consiste en conectar mediante redes a sujetos de diversas regiones del mundo y con ello mejorar el aprendizaje. La información permite la difusión del conocimiento, los saberes son transmitidos por las redes. Las denominadas sociedades de conocimiento fomentan el saber y el aprendizaje. La difusión del saber a través de las redes de comunicación promueve la democratización del saber, el sueño de la Ilustración se encuentra cristalizado con el uso del Internet.

El documento de la UNESCO, *Hacia las sociedades de conocimiento* (2007); se busca redirigir la transformación de las IES. Las universidades en su modificación

establecen nuevas dinámicas de trabajo, con el uso de herramientas tecnológicas la difusión del conocimiento se instituye de forma más dinámica y vertiginosa.

La ES se considera, tradicionalmente, el espacio formativo del profesionalista o sea capital humano, también la investigación permite el desarrollo de nuevos conocimientos; aporta valores sociales que permiten el progreso técnico. Actualmente la ES influye de manera importante al desarrollo sustentable de la sociedad (Villaseñor, 1997). Con lo anterior puede observarse la diversidad de aportes que la ES puede aportar a nuestro país. Para los fines de nuestro análisis cabe destacar la importancia que tiene para la economía de nuestro país la capacitación de profesionistas, aunque para algunos estudiosos sobre la función de las universidades (Ibarra, 2003; Kent 2002; Ordorika, 2003) la principal carga de la universidad es su aporte humanista, esto es mejorar la condición intelectual y humana (estética, moral). Sin embargo ante los cambios en el terreno económico que vive el mundo, las universidades se ajustan a las necesidades de los problemas nacionales: la superación de las crisis económicas.

La ES como palanca del desarrollo, esta visión es propuesta en los estudios realizados por el Banco Mundial (2000) y la UNESCO (1999), en estos estudios la ES o terciaria se considera como un importante medio para la superación de los niveles de pobreza o el Índice de Desarrollo Humano (IDH). Resolver problemáticas mediante el acercamiento de las universidades con las leyes del mercado. Esta posición neoliberal es duramente criticada autores que ven un peligro en que la Universidad se transforme en una empresa del conocimiento.

La empresarialización de las universidades supone la transformación de sus actividades cotidianas, así maestros, alumnos y funcionarios compiten para acreditar con la idea de certificarse. El peligro consiste en que las universidades se alejan de su misión humanista o sea formadora de hombre totales, para entonces dedicarse a la credencialización y la venta de saberes a través de la evaluación de los procesos para asirse de recursos económicos (Ibarra, 2002).

Lejos de querer resolver la anterior discusión el presente estudio pretende estudiar el aspecto formativo en los profesionistas; en este sentido éstos cumplen una doble función: son considerados como obreros altamente calificados por ello forman

grupos selectos o sea monopólicos (Valle, 2003). Por otra parte también sus integrantes forman grupos selectos con rasgos comunes y características institucionales e ideológicos particulares (Friedson, 2001); el doble papel del profesionista y la profesión realmente son complementarios, esto es un profesionista debe tener su identidad definida, ya que esto le permite incorporarse a un mercado de trabajo altamente competitivo.

Es importante señalar que los egresados de la universidades, principalmente los de licenciatura, forman una identidad fuerte, debido a que su proceso de incorporación, tránsito y egreso, el tiempo de duración de los programas de licenciatura, aunado a la edad define con más fuerza la formación de la identidad. su incorporación al mercado de trabajo se encuentra definido por su perfil formativo en un carrera o licenciatura; en algunos casos los egresados de licenciatura se ven obligados a tomar un empleo no acorde a su formación, lo cual complican la consolidación identitaria profesional (Suarez, 2005).

Los programas de posgrado no tienen las mismas características que las licenciaturas. Aspectos como la edad de los estudiantes, intereses, trayectoria laboral, trayectoria escolar, etc. inciden en la reconstrucción de su identidad profesional, la cual es más compleja y difícil de definir.

El caso de la Maestría de Pedagogía su situación es mucho más compleja debido a que una buena cantidad de profesionistas de otras áreas se incorporan. Otro aspecto relevante es el número de profesionistas de otras licenciaturas que se integran a la práctica docente, maestros de algún nivel educativo (principalmente bachillerato), se encuentran con la necesidad de capacitarse, debido a la competencia laboral, en este sentido la adquisición de un posgrado es definitivo para la consolidación en alguna institución educativa. Por ello la maestría en pedagogía alberga una matrícula estudiantil ecléctica, este factor es determinante para la consolidación de un perfil profesional fuerte.

El mercado laboral representa una fuerte presión para las universidades, éstas responden de maneras deferidas, por ello es importante revisar cuales son dichas

presiones que las universidades están enfrentando, y cuál es el impacto en la conformación de nuevas identidades profesionales.

1.3. El mercado de trabajo y la educación superior

Es innegable la influencia que ejerce el mercado laboral sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes universitarios. Para Valle Flores (2004) el desarrollo tecnológico y económico en los procesos de producción ha impactado en la demanda de competencias laborales. Las universidades modifican sus planes de estudio, varias licenciaturas de nueva creación cumplen la necesidad de ocupar un espacio en el mercado de trabajo. Los estudios que se realizan sobre el perfil de los egresados de licenciatura de la UNAM muestra la preocupación recurrente de muchos alumnos sobre la importancia de que su formación universitaria los apoye en su incorporación al mercado de trabajo. (UNAM, 2007a; Suárez 2005)

Podemos decir la relación recíproca entre el mercado de trabajo, que exige habilidades en la formación universitaria, la formación universitaria que modifica sus programas educativos con vistas a responder a las necesidades del mercado laboral. Entonces es lógico deducir el peso específico del mercado laboral en la consolidación de una identidad profesional. La identidad se consolida en el momento en que el sujeto lleva a la acción con su incorporación a un gremio laboral; para que esto se produzca debe haber una serie de factores que lo propicien; así la institución, la sociedad y la interacción con los otros es una forma de reafirmar el proceso identitario.

Existen profesiones con cierto prestigio social, económico e histórico que proyectan su identidad de manera fuerte, esto es, sus símbolos, ritos y códigos son transmitidos y aceptados de forma clara, así los que integran dichos grupos se incorporan de manera automática. En el caso de otras profesiones estos símbolos y ritos son transmitidos de forma difusa, además no hay un mercado laboral bien definido, esto produce en sus integrantes dificultad en la transmisión de sus símbolos y la conformación de grupos.

Hablemos del caso de la profesión de pedagogía dicha profesión tiene una tradición histórica muy antigua; bajo la interpretación de algunos autores, coinciden en

señalar que la pedagogía se origina en tiempos muy remotos, como es la Grecia Clásica, para ellos la labor docente de Sócrates representa el primer ejercicio de una profesión (Abbagnano y Visalberghi, 2008).

El modelo clásico griego formaliza un sistema de enseñanza, el cual fue considerado el ideal a seguir. Bajo esta óptica la pedagogía es una profesión muy antigua y se relaciona con la trasmisión de saberes, y de enseñanza. La Historia de la pedagogía describe etapas delimitadas, así después del período griego podemos mencionar la romana, medieval, renacentista y moderna; de estos cuatro períodos subsecuentes se define la institucionalización de la educación, con el posterior reconocimiento de las escuelas. Las universidades surgieron con funciones novedosas, otorgando legitimación al profesional de la pedagogía.

El siglo XX representa el momento más complejo para la educación formal, esto se debe a que ninguna época histórica había logrado semejante complejidad. La educación se considera instrumento ideológico, económico y político (Althusser, 1988). El profesional de la educación ve fragmentada su identidad por la diversidad de funciones que desempeña a lo largo de la historia de la profesión, aunque todas se encuentran referidas a la institución escolar.

Al ser tan amplio el sector educativo, permitiendo albergar una gran diversidad de profesionistas; provocado una pugna por los espacios educativos, la lucha por el poder se traduce en expandir el lugar de acción y con ello la repartición del capital económico. Así es muy constante ver que otros profesionistas (ingenieros, abogados, médicos) ocupen cargos de directores en escuelas; relegando a los pedagogos a un lugar de docencia u orientación.

La anterior problemática se encuentra como uno de los factores más determinantes en la consolidación de la identidad, de la profesión del pedagogo ya que ante la diversidad de funciones y saberes los profesionales de la pedagogía terminan confundiendo su saber y su actividad.

Hablemos ahora del mercado de trabajo y de exigencias, ya que esto afecta la identidad que todas las profesiones, producto del cambio del modelo de producción, con ello también se espera un cambio en el modelo profesional.

1.3.1. El mercado laboral exige profesionistas

El acercamiento de la educación con el mercado de trabajo forma parte de la especialización de los saberes y formas de producción. En la década de los 70s tener formación o título universitario aseguraba un lugar en el mercado laboral, y con ello mayores ingresos económicos; por ello muchos jóvenes veían en las profesiones universitarias la posibilidad de movilidad dentro de las clases económicas del país. Pero en la década de 1980 debido a la crisis del sistema industrial, el desempleo, el creciente requerimiento de conocimientos técnicos para incorporarse a la industria; los jóvenes se cuestionaron la calidad de sus conocimientos, así la crisis del empleo impactó en la ES, poniendo en tela juicio el perfil profesional de sus egresados.

El perfil profesional debía incorporar la posibilidad de insertarse en el mercado laboral, si esto no sucedía entonces los jóvenes consideraron inútil estudiar. Bajo esta perspectiva de crisis, del sistema universitario, las profesiones universitarias transformaron sus planes curriculares, actualizándose. La característica de la ES en México es en las décadas de los 70s y 80s es expandir las universidades públicas para dar entrada a la demanda de profesionalización; el problema que contrajo esta acción fue la disminución de la calidad (Riveiro, 2002); en este caso el interés de los jóvenes, aunado a las crisis económicas recurrentes ha minado el interés por estudiar una carrera universitaria.

La formación histórica de las profesiones en México lo encontramos en su creación en la nación Mexicana, el origen de las profesiones proviene de la constitución del Estado posrevolucionario, éste asignaba tareas especializadas para el desarrollo del país; esto le resto autonomía y protagonismo en la formación de propuestas técnico-científicas para el desarrollo del país. Las profesiones en México gozan de poca autonomía en la definición de sus prácticas y contenidos, sus conocimientos y su vinculación con el ejercicio profesional. La tarea que deben enfrentar actualmente las profesiones en México será la de ejercer un control ocupacional y gremial, esto le permitirá ampliar su autonomía y poder.

Este trabajo se dirige a los profesionistas de la pedagogía con el fin de aportarán elementos de comprensión sobre la importancia de la construcción de la identidad profesional en el programa de maestría de pedagogía de la UNAM.

La reforma de los sistemas universitarios de enseñanza deben encaminarse a la labor de atraer a los jóvenes a las aulas, con ello ajustar sus sistemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje, con la incorporación de las TICs los modelos presenciales, esto es considerar al aula como único espacio de aprendizaje debe cambiarse por la educación en ambientes virtuales. Un ejemplo de ello es la implementación de la educación a distancia o en línea. (Morín, 2008)

Es claro observar la importancia que tiene el mercado laboral en la construcción de la identidad profesional, porque las profesiones para ser reconocidas o aceptadas como espacios de identificación grupal, deben tener aspectos de valoración o aspiración. Los jóvenes comprenden la importancia de estudiar una profesión, cuando esta actividad es entendida como importante.

Para estudiar cuales son los cambios en las universidades y su relación con el mercado laboral, analicemos los cambio en los modelos de producción industrial para posteriormente estudiar su impacto en las profesiones universitarias; con ello señalar la dar paso a la reflexión de la identidad profesional.

En la década de los ochentas el mercado laboral exigía como habilidades profesionales adecuadas a las necesidades del modelo industrial, así bajo el modelo clásico de desarrollo industrial, basado en los postulados de Taylorismo, éste consistía en la Organización Científica del Trabajo (OCT); la parcelación y distribución de los obreros en puestos individuales, frente a la banda transportadora de los productos representada el objetivo del capitalismo industrial. El esfuerzo por reducir el tiempo en la producción de mercancías para almacenarlas, y con ello reducir precios. Este modelo entró en crisis durante la década de los noventa; así ante el cambio en el modelo económico; el modelo Taylorista fue sustituido por el modelo Toyota, este supone a) la polivalencia y pluriespecialización, b) la reintegración de tarea tales como las funciones de diagnóstico, reparación y mantenimiento; c) la reintroducción de tareas de control de

calidad a los puestos de fabricación; y d) la asociación de tareas de programación y fabricación (Valle, 2002).

Ante las nuevas exigencias del libre mercado, y con el mejoramiento de los procesos de producción; la libre competencia entre productos, la forma de vender mayor cantidad de mercancías es a partir de la competencia por la calidad. ¿Cómo impacta este nuevo modelo en la conformación de las profesiones? Esto es el surgimiento del nuevo perfil del profesionista, la necesidad de poseer habilidades acordes a este modelo, entre ellos de trabajar en equipo, competencia comunicativa (oral y escrita), resolver situaciones inesperadas a través del procesamiento de información (Valle, 2002).

Muchas profesiones universitarias tuvieron que modificar sus planes de estudio para dar respuesta a las exigencias del mercado. Asimismo nuevas profesiones surgen y se posicionan en este nuevo modelo de producción. No es gratuito que la UNAM haya reformado su plan de modernización educativa en los 90s por el de excelencia (Ibarra, 1997), en el cual tuvo que integrar la evaluación de los saberes; para Ibarra Colado (2002) la Universidad ha empezado reconstruyendo su identidad, así las universidades han tenido que asumir la función de empresas dedicadas al negocio del conocimiento.

El conocimiento al ser observado como una mercancía adquiere un valor económico, en este sentido la Universidad adquiere un status distinto a como tradicionalmente se consideraba su función social (Villaseñor, 1997). El carácter económico que tiene la ES, por su particular relación con la producción de cierto tipo de conocimientos vinculados con la industria, otorga un sentido relevante a la formación de profesionistas. (Didriksson, 2004)

1.4. Posgrado en México

El sistema educativo nacional se encuentra compuesto por cinco niveles: educación preescolar, primaria, secundaria, medio y superior (Pescador, 1989); cada uno de estos niveles tiene un objetivo, y atiende a un sector de la población. Así mientras la educación preescolar, primaria y secundaria se considera como obligatoria, la educación media y superior cumplen el objetivo de incorporar a sus egresados al

aparato productivo, con ello se cumple la intención de formar a ciudadanos productivos. Este carácter formativo de profesionistas se encuentra dentro de las metas de la educación superior, así la licenciatura se manifiesta como el espacio formativo de profesionistas. El caso del posgrado es extraordinario, ya que se encuentra compartiendo el espacio físico con las licenciaturas, las universidades; por otra parte para ingresar a un programa de posgrado es requisito haber cursado estudios de alguna licenciatura. Las prácticas escolares se mezclan, ya que los maestros que dan clases en licenciatura son los mismos que imparten cátedra en el posgrado, por ello las actividades en posgrado se piensa que son una continuación de la licenciatura. La autonomía de los posgrados debería ser uno de los objetivos fundamentales, ya que en la medida en que no se delimiten los espacios de la licenciatura y del posgrado no dejarán de confundirse sus prácticas.

El modelo de posgrado en México tiene deficiencias marcadas, entre ellas es la ausencia del proyecto pedagógico y la carencia de normatividades (Porter, 2007). Pensar en un modelo escolarizado para los diferentes programas de posgrado de nuestro país representa un proyecto en discusión, dicha problemática manifiesta una falta de atención. Considerar a los posgrados como un espacio educativo que en apariencia representa el nivel cúspide, esto es solvente y ampliamente desarrollado. Sin embargo esta aparente realidad se encuentra lejos de reflejar la enorme problemática educativa de los diferentes programas de posgrado (Ruiz, 2004).

El posgrado en México transita y evoluciona por diversas etapas marcadas por el azar y la improvisación. La década de los 70s las autoridades universitarias se preocuparon por reorganizar e institucionalizar a los diferentes programas de posgrado, así su crecimiento, en matrícula y posteriormente en extensión territorial termina por rebasar la capacidad del sistema, por ello se improvisan programas y se duplican (DGEP-UNAM, 2002).

Para realizar un estudio del posgrado en México es necesario revisar las diversas etapas por las cuales ha transitado, asimismo se deberá exponer las causas de su importancia en los diversos niveles educativos, así como su papel como palanca del desarrollo social y económico; las afirmaciones que se vayan mostrando servirán de

base para comprender la institucionalización de una serie de prácticas distintivas de los posgrados en la UNAM.

Para abordar este estudio sobre el posgrado en México es importante asumir una postura ante dicha problemática, para ello es propio apoyarse de autores que estudian desde hace mucho tiempo la situación del posgrado en México (Díaz-Barriga, 2009; Arredondo, 2000; Sánchez, 2000; Piña 2001); estos consideran que la consolidación de los proyectos de posgrado en la UNAM debe entenderse como parte de la dinámica de su crecimiento, aunque deben tomarse en consideración otros factores que influyen de manera definitiva en su transformación, éstos son: el entorno social y económico. Los programas de posgrado tienen su origen en distintos momentos históricos del país. A partir del final de la década de los años cincuenta y toda la década de los sesentas se formalizan obteniendo reconocimiento institucional, como ejemplo en México la mayoría de sus programas actuales de posgrado son aprobados después de 1968, esto no significa que antes de esta época no existieran los posgrados, simplemente no contaban con el reconocimiento y el propósito dentro de un proyecto nacional. En conclusión para abordar de manera adecuada el desarrollo del posgrado es impropio observarlo como la suma de situaciones aisladas, sino como parte de su evolución. (Klubitschko, 1986)

En México la evolución y consolidación de los estudios de posgrado ha transitado por etapas históricas, algunos investigadores acuerdan dividir en tres etapas la historia del posgrado en México: la primera abarca de 1921-1940; la segunda de 1940-1970; la tercera de 1970-19881, (Wuest, 1986). Una segunda periodización de la historia de los programas de posgrado la encontramos en el Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM 2002-2006, según el documento los programas de posgrado inician en 1929, año en que se establecieron las disposiciones legales para el desarrollo formal de los estudios de posgrado; en 1932 la Facultad de Filosofía y Letras comenzó a otorgar los grados de “Doctor” y “Maestro”; en 1945 la Facultad de Ciencias estableció por primera vez en la UNAM, dos ciclos de estudios, a los que denominó: el profesional y el de graduados, haciendo referencia a los estudios de posgrado. En 1946 se estableció la Escuela de Graduados integrada por diversos institutos; en 1956 dejó de funcionar la

¹Es necesario precisar que 1988 es el año de edición de la obra.

Escuela de Graduados, en esta misma fecha se efectuaron reformas al Estatuto General de la UNAM, una de las cuales consistió en establecer a las facultades como espacios donde los estudios de posgrado debían tener lugar, convirtiéndose así en facultades; entre 1967 y 1996 transcurre el periodo que caracterizan como de diversificación de los posgrados, también a finales de la década de los sesentas se elaboró el primer Reglamento de Estudios Superiores, con el que se dotó de criterios únicos a todos los programas; por último de 1996 a 2002 periodo que se caracteriza por la unificación y creación del actual Sistema Universitario de Posgrado.(DGEP-UNAM, 2002). Una tercera periodización la encontramos en la Reforma a los estudios de posgrado de la UNAM la cual divide en seis etapas la historia del posgrado: la primera inicia en 1929 y finaliza en 1946; la segunda principia en 1946 con la fundación de la Escuela de graduados; la tercera etapa inicia en 1957 con las reformas al estatuto general de la UNAM y llega hasta 1967; la cuarta va de 1967 a 1979; la quinta abarca de 1979 a 1996; y una última que abarca el periodo de 1996 a 2003, esta etapa se caracteriza por la adecuación que sufren los posgrados a las políticas expresadas en el (RGEP) Reglamento General de Educación Superior de 1996. (DGEP-UNAM, 2004)

La anterior recapitulación del desarrollo de los programas de posgrado en México muestra la evolución de un sistema educativo que ha cobrado importancia, esto es que conforme el sistema educativo mexicano fue creciendo y desarrollándose, el sistema fue expandiéndose, no solamente en extensión territorial, sino principalmente el nivel escolar de los mexicanos fue elevándose, en este sentido una de las respuestas de las universidades fue la de formalizar un sistema escolarizado del sistema de posgrado, con ello se instituyeron prácticas educativas que han otorgado identidad y solidez al posgrado. Dichas prácticas escolares cotidianas de los posgrados han dado sentido y pertenencia a sus egresados.

Dentro de las reformas que los sistemas de posgrado comprende la urgente vinculación de sus egresados al mercado laboral, ya que los egresados de una maestría todavía tienen muchas dificultades para incorporarse al mercado laboral, esto afecta de manera importante, (Sánchez, 2001), lo que debemos agregar es el beneficio económico obtenido por poseer una profesión universitaria, ya que un estudiante universitario percibe un salario mayor que un obrero sin preparación universitaria.

Hablando específicamente de los profesionistas de pedagogía, su campo laboral, en muchos casos son las escuelas o universidades; la preocupación de las instituciones educativas es mejorar el perfil de sus docentes, en este caso un profesionista con posgrado es siempre más apreciado, que uno sin esta preparación. Los egresados de una maestría educativa deben tener un perfil profesional más completo para ser más aptos en la solución de problemáticas que mejoren los procesos educativos.

1.4.1. Globalización y posgrado

La globalización es el entorno condicionante de nuestro tiempo sus efectos permean todos los ámbitos del acontecer diario, comenzaremos haciendo la distinción entre conceptos que definen espacios diversos con los que se intenta comprender la serie de transformaciones: económicas, políticas, sociales y culturales que acontecen en el mundo. Conceptos tales como: globalización, mundialización y planetarización son nombres que se le otorgan a la serie de transformaciones que padecemos los habitantes del mundo. La globalización inicia en 1989 como parte del hecho histórico, la caída del muro de Berlín, éste puso en evidencia lo que se había instrumentado furtivamente: la preeminencia del liberalismo económico en el mundo, que desde 1980 se había instaurado furtivamente (Bejar y Rosales, 1999), al momento en que el “socialismo real” cayó dentro de sus simulaciones ideológicas. La globalización significó la integración de los procesos productivos, comerciales financieros e informativos mundiales, esto se observa claramente en el número de transacciones que se realizaron, y que reportó la OCDE, con esto aumento el valor del comercio mundial y los activos financieros de los mercados mundiales (Hugon, 1999). En un inicio este hecho paso desapercibido con el paso del tiempo los investigadores comenzaron a interesarse en sus efectos, para algunos estudiosos la globalización encerraba una complejidad; en este sentido había algunos que la negaban de antemano, otros veían en ella beneficios potenciales, y otros la consideraban solamente como una etapa histórica de la humanidad (Riquelme, 2003). Los esfuerzos por definir la globalización la encontramos en documentos con autoridad académica como es el caso del Diccionario de la Real Academia Española, o en documentos Fondo Monetario Internacional (FMI), cuya interpretación del fenómeno la expresan en términos económicos, esto es por el

número de transacciones comerciales transfronterizas, así como el flujo de capital; al mismo tiempo se pone énfasis en la difusión acelerada y generalizada de la tecnología, entre ellas una de las industrias que más ha crecido como parte de la globalización son los medios de comunicación e información.

La globalización trae consigo modificaciones en las distintas áreas de la sociedad, entre las transformaciones más relevantes encontramos: la economía del libre mercado, el libre flujo de capitales, el crecimiento acelerado de empresas transnacionales y cambios en la división y organización del trabajo. En el área política encontramos liderazgo de los países considerados como potencias, se forman mercados regionales, asimismo se han establecido instituciones multilaterales. En el terreno de lo social el cambio implica la reconfiguración de la estructura de las comunidades y de la familia, en el terreno educativo se observa un cambio de los formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje. En el aspecto cultural se muestra en la transnacionalización de los procesos históricos, además de una homogeneización de la cultura. Esta serie de transformaciones han obligado a los diferentes países a implementar acciones políticas que propicien la integración al mundo. (Bejar y Rosales, 1999)

Para estudiar las nuevas problemáticas con nuevas categorías intelectuales, es propio comprender que la globalización es un fenómeno que permea todos los ámbitos de la estructura social, estudiar cualquier tema de la actualidad es adecuado partir por entender cómo influye ésta en la estructura social, por lo anterior es adecuado observar cómo impacta la transformación económica mundial en el posgrado.

Para dar cuenta del cambio que sufre el posgrado después de la década de los noventas con la instauración del modelo globalizador. La Universidad es el lugar donde se establecen, y se legitiman los saberes (Mocada, 2007). Los programas de educación superior universitarios se considera tradicionalmente como el motor del cambio social, en sus espacios se desarrollaba el conocimiento científico, con ello se forma la conciencia crítica, no debemos de perder de vista que las universidades respondían a las necesidades nacionales; por lo anterior el cambio en la orientación de la sociedad, con la globalización, obligó a que las universidades también flexibilizaran su organización, en este sentido las necesidades del mercado definieron la organización

de la estructura educativa. La educación como una necesidad social de la modernidad es un indicador del progreso de los países, principalmente de los que se encuentran en vías de desarrollo, aunque las desigualdades entre países todavía son un problema. La educación superior se encuentra enmarcada por tres factores que determinan su transformación: 1. Ante las necesidades del mercado la universidad debe resignificar su acción; 2. El nuevo papel del Estado, cesa su papel de financiador y adquiere el de supervisor; 3. La revolución científico técnica que instauro la sociedad del conocimiento (Chávez, 2004).

Una de las características más sobresalientes de la globalización consiste en el aumento de la productividad, con ello su distribución inmediata a todos los sectores de la población, a partir de ello se incrementan su nivel de vida; la intención es que todos tengamos acceso a todo tipo de bienes. La Universidad establece la misión de responder a dichas necesidades. La relación que mantienen la globalización y la educación es recíproca, en este sentido los organismos internacionales, que son los encargados en hacer real los objetivos de la globalización en el mundo, para ello se considera a la educación como el eje estructurante, ya que cohesiona y organiza la producción de recursos humanos, y con ello da acceso y genera el conocimiento necesario para la distribución de los beneficios de la economía globalizadora (Villaseñor, 1997).

¿Cuál es la importancia o el papel de los programas de posgrado en la era de la globalización? Podemos afirmar que el sistema de posgrado adquiere gran relevancia en las políticas educativas del país, ya que la ciencia y la tecnología junto con el personal académico y profesional altamente calificado son la principal fuerza innovadora de los procesos productivos; bajo esta perspectiva la solicitud a los programas de posgrados son la formación de investigadores, con ello se logra la generación de investigaciones orientadas al mejoramiento de los sistemas productivos, para ello se requiere de profesores altamente calificados, en este sentido los programas de posgrado representan vías de solución y de instauración de la globalización. Los programas de posgrado son sometido a pruebas de calidad, dichas evaluaciones, en nuestro país se encuentran bajo la tutela del CONACyT, dicho organismo gubernamental en 1991 creó el Padrón de Programas de Posgrado, con ello fueron

calificados los diversos programas de posgrado, la finalidad de la acreditación era reconocer su eficiencia, con base en la acreditación se otorgaron estímulos económicos para su desempeño (Piña, 2004). También se realizaron evaluaciones por parte de los Organismos Internacionales, en este sentido en 1994 la OCDE (Organización de Cooperación y de Desarrollo Económico) realizó la evaluación de todo el sistema de educación superior, dicho estudio señaló la serie de deficiencias del sistema, la OCDE percibió un bajo impacto en la sociedad de los egresados de licenciatura y posgrado; a causa de su rigidez y excesiva duración de los programas de estudio; y de la escasa o nula vinculación entre las instituciones educativas con la industria (Martínez, 2004).

La serie de reformas experimentadas en los posgrados son diversas, principalmente las encaminadas a mejorar su calidad (Villaseñor, 2004), dichas reformas transfiguran las prácticas escolares del posgrado; tales innovaciones, producto de las presiones, moldean la formación de estudiantes de posgrados. Esto invariablemente define la identidad profesional, porque los estudiantes se ven requeridos en lograr cierto nivel de excelencia para competir con otros profesionistas, además de que las habilidades adquiridas en el posgrado permiten su mejor desempeño laboral. Como lo veremos en el siguiente apartado: ¿Cuáles son los cambios que experimentan los posgrados a partir de las reformas sobre la excelencia?.

1.5. Escolarización del posgrado en la UNAM

Los programas de posgrado son evaluados desde la década de los noventa, producto de estas evaluaciones se observan una serie de transformaciones. La pregunta a considerar es la siguiente: ¿cómo se han modificado las prácticas de formación, las interacciones en la vida académica al interior de los programas de posgrado que han ingresado al padrón de excelencia, y los que están condicionados y los que no han podido ingresar? Abordar dicha cuestión implica hablar de la construcción de nuevas identidades, ya que ante la modificación de la estructura discursiva y cambios en la orientación de los objetivos de los programas de posgrado, también se modifica la experiencia y acción de sus actores, en este caso los estudiantes de posgrado (Piña, 2004). Un ejemplo de lo anterior lo expone el Dr. Piña

(2004) cuando realiza su investigación sobre las políticas de excelencia y su impacto en la vida académica de los posgrados; las conclusiones a las que arriba el Dr. Piña son que la institución impone su punto de vista, con respecto a la excelencia, a través de su normatividad, sin embargo la norma de excelencia solo funciona cuando se vuelve un punto de referencia aceptado por una comunidad (Piña, 2004); con el ejemplo anterior se puede deducir que la transformaciones de las instituciones educativas sólo tienen sentido cuando los grupos o actores los asumen como propios, o sea los integran a su experiencia cotidiana.

Para explicar las diversas preguntas que pueden surgir en torno al papel que desempeñan los nuevos discursos y prácticas en la recreación de identidades de las instituciones y sus actores. Podemos señalar que se están reinventando nuevas identidades tanto de académicos, funcionarios y estudiantes, las problemáticas parten de la sucesión de hechos que se instauran en el posgrado con estándares de eficiencia y modernidad; a través de su historia de los programas de posgrado en la UNAM, puede observarse su influencia en los programas de posgrado de nuestro país, ya que la UNAM como institución pionera en la creación de programas de posgrados, y por su carácter innovador marca el rumbo del sistema de posgrado, ya que otras universidades retomaron su modelo.

Los programas de posgrado en México transitaron por diferentes etapas, su origen se remonta con los inicios Universidad Nacional (antecedente de la UNAM) en 1910; su importancia fue cobrando relevancia paulatina. La consolidación del sistema de posgrado fue en un principio pausado, pero al transcurrir del tiempo adquiere relevancia, significación social y política (UNAM, 2002). La evolución del sistema de posgrado produce la evolución económica y política de nuestro país, en este sentido no podemos dejar de observar su influencia en el contexto nacional y en su transformaciones. En 1910 se crea la Escuela de Altos Estudios este es el antecedente directo, en nuestro país, del sistema de posgrado; sus funciones consistieron en otorgar reconocimiento a los docentes con cierta trayectoria en su ejercicio científico; es importante aclarar que los títulos que allí se otorgaban representaban un reconocimiento a encumbradas personalidades intelectuales de nuestro país, que a través de su trayectoria y trabajo intelectual autodidacta habían construido una obra

sobresaliente, en este sentido no se contemplaba a los estudios posteriores a la licenciatura como parte de un sistema escolarizado de enseñanza, sino como legitimador de una clase intelectual (Rojas, 2005). En 1929 se establecen las primeras disposiciones legales para dar reconocimiento a los grados de Doctor y Maestro, éste sistema de otorgamiento de títulos y reconocimientos fue conservado durante las posteriores décadas, la explicación era la conservación de un modelo que respondía a las necesidades económicas y sociales de nuestro país, ya que el bajo nivel de estudios de la población representaba un obstáculo para la ampliación o modificación del sistema. Los títulos que se entregaban a través de la Escuela de Altos Estudios o la posteriormente Escuela de Posgraduados solo tenían reconocimiento en las universidades, debido a que la mayoría que los poseían eran docentes; en este sentido había muy poca relación con las empresas del sector productivo.

Será en 1967 con la creación del Reglamento General de Estudios Superiores en donde se contempla un redireccionamiento de los programas de posgrado y se sientan las bases para su crecimiento y oferta de estudio. La Universidad se preparaba para la expansión de sus áreas de posgrado. La explicación a dicha modificación se encuentra en la transformación social y política del país, en este momento histórico la población de jóvenes que egresaban de las licenciaturas se encontraban sin oportunidades de empleo; además la devaluación de los títulos universitario, producto de una mala formación abría la posibilidad de ver a los programas de posgrado como la solución a las necesidades de retención y capacitación de los jóvenes. La sobredemanda saturó el sistema, su crecimiento se dio de forma anárquica y desorganizada, creando duplicidad de programas y de entidades. Este sistema se continuó durante dos décadas (DGEP-UNAM, 2002)

Con la experiencia de dos décadas anteriores, en 1996 se elabora la reforma al Reglamento General de Posgrado, el cual establece orden ante la dispersión y desorganización que vivían los posgrados; el objetivo principal de la reforma se planteo unificar programas para combatir su duplicación: con la participación de múltiples entidades académicas; constitución de cuerpos colegiados, establecimiento del sistema tutorial, flexibilidad en la impartición y participación de cursos o seminarios en diversas entidades, desarrollo de la interdisciplina y la multidisciplina, vinculación con programas

nacionales e internacionales (DGEP-UNAM, 2002). Con esta reforma al Reglamento General de Posgrado responde, como en las anteriores ocasiones, a la transformación política y económica del país, en este sentido es pertinente señalar que el mundo vive un cambio radical en su organización geopolítica, así el proceso de globalización se comienza a hacer presente en todos los órdenes; nuestro país no pudo quedarse al margen de estas innovaciones y comienza a resentir el reordenamiento mundial.

A partir de la década de los noventa, en México; la educación superior sufre cambios que le son significativos, existe un cambio de paradigma en la estructura de la universidad, así el discurso de la planeación se ve suplantado por el de modernización; este cambio en el discurso transformó también las prácticas sociales y culturales de la universidad (Ibarra, 2002).

Las etapas por las cuales transita el sistema de posgrado de la UNAM delinean su evolución azarosa, la relación mutua entre Estado mexicano y la Universidad determinan su evolución, la educación superior cumple la función social de responder a las necesidades de la sociedad mexicana, en este sentido los programas de posgrado ajustan sus programas según los requerimientos de la sociedad. Los posgrados sufrieron cambios muy ligeros durante sus primeros treinta años (1929-1960), la década de los setenta deriva en una tendencia hacia la centralización administrativa, por ello se crea una gran diversidad de programas regidos por una unidad central. El crecimiento de la matrícula debido al aumento de egresados de nivel licenciatura que exigen un espacio para continuar con su formación desbordaron los espacios disponibles, lo que llevó al extremo de establecer programas de estudio de la misma área conocimiento en dos entidades diferentes. Para mediados de la década de los ochenta se logró contener el crecimiento de programas, con el establecimiento de nuevos y más rigurosos criterios para la creación de programas de posgrado. Para la década de los noventa, bajo el contexto de la globalización, los programas de posgrado se reforman, bajo la reflexión sobre la serie de problemáticas que arrastran, como parte del proceso del estancamiento de sus actividades formativas; en este sentido el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP) de 1996 es resultado de la implementación de políticas de modernización, cuyo principal objetivo es lograr que los programas de posgrado funcionen de manera acorde a las necesidades del país, que enfrentaba retos

para su incorporación a las necesidades del neoliberalismo (DGEP-UNAM, 2002). Como conclusión podemos decir que la etapa que inicia en la década de los noventa es la experiencia más reciente de transformación del sistema de posgrado en la UNAM, dicha transformación exige vincular a los posgrados con la producción y el mercado de trabajo, en este sentido la Universidad se considera una “empresa dedicada al negocio del conocimiento” (Ibarra, 2005:76).

La universidad históricamente construyó una tradición bajo la visión del por el prestigio y el reconocimiento social; esta tradición había hecho de las universidades espacios de lujo; donde el conocimiento era entendido como un elemento aristocrático (Moncada, 2007). La época contemporánea de la globalización ha venido modificó esta concepción, así bajo esta perspectiva, la educación se contempla como la industria del conocimiento, entonces es adecuado, considerar que la nueva función del conocimiento; según la propuesta globalizadora las universidades deben producir conocimientos que ayuden a mejorar los procesos de producción para con ello mejorar la industria y el desarrollo económico de los países. La propuesta no se contrapone a todo el conocimiento que se produce en las universidades, más bien pretende orientar éste a la industria (Didriksson, 2004). Los posgrados se muestran como el espacio más importante para motivar a que los procesos de investigación se ajusten a las necesidades del mercado, en este sentido los posgrados se muestran como herramienta para la consolidación del proyecto globalizador.

El nuevo modelo de Universidad (Moncada, 2007) suscita cambios en la orientación de los recursos económicos, las normas y valores de las disciplinas del trabajo académico, asimismo de la gestión y la administración; dentro de esta orientación la Universidad contribuye con la investigación, como el eje articulador del desarrollo de la industria, en este sentido podemos afirmar que la pretensión se encuentra en función de hacer del conocimiento un valor económico.

Los programas de posgrado adquieren orientaciones distintas, tradicionalmente los posgrados de la UNAM tenían como objetivo la profesionalizar, muchas de las veces los estudiantes de licenciatura se inscribían a una maestría con el fin de solventar sus deficiencias formativas de la licenciatura, al culminar sus estudios, la mayoría, se incorporaban a las universidades como catedráticos (Pontón, 2000). Esto se ha

modificado, actualmente; la función de los programas de posgrado consiste: en las especialidades están enfocados a la capacitación profesional para el trabajo, el adiestramiento en la solución de problemas específicos de un área productiva; los programas de maestría se orientan al inicio en la investigación o para la aplicación innovadora del conocimiento científico; el doctorado cumple la función de generar conocimientos con carácter innovador a través de la investigación. En muchos sentidos los programas de posgrado se la relacionan con la aplicación del conocimiento (CONACyT, 2001).

Los proyectos políticos de modernización y calidad educativa para la educación superior, ponen de manifiesto su problemática, los posgrados en general se ven afectados por una serie de cambio que se traducen en incertidumbre. La situación del posgrado de pedagogía tiene características particulares que es necesario abordar de forma precisa, ya que de este proceso de construcción del modelo de estudio de pedagogía de la UNAM se deriva toda una tradición que se encuentra presente en la actualidad.

A continuación se realiza el estudio sobre las características fundamentales de los programas de posgrado en educación de la UNAM, asimismo se señalaran sus problemáticas; con la finalidad de interpretar su construcción identitaria, además de sus implicaciones en los maestrantes que se forman en las distintas sedes del programa único de la UNAM. La indagación pretende dar cuenta de cómo modifica, o reestructura, la globalización a los programas de posgrado en educación de la UNAM, para con ello explicar la construcción de la identidad de los maestrantes de pedagogía; tomando a su devenir histórico como base para la definición de la identidad profesional.

1.6. Historia de la Maestría en pedagogía de la UNAM

La historia de la educación en México se presenta como un lugar complejo y poco trabajado por los historiadores (Zoraida, 2005), porque se confunden la historia de la educación con la historiografía de las ideas pedagógicas, ambas refieren al compendio de teorías, métodos y técnicas orientadas a la enseñanza-aprendizaje; por otra parte algunos autores consideran a la historia de la educación como la fundación

de instituciones educativas o como la constitución de leyes educativas, los mejores mantienen una visión holística, relacionando los hechos educativos con la estructura social, la filosofía etc.

El inicio de un proyecto nacional en México se establece con el movimiento de Independencia, esto no significa que la educación o la inquietud por sus temáticas no fueran parte de la preocupación de importantes pensadores anteriores al movimiento independentista, lo que ocurre es que después del movimiento de Independencia surge la construcción de la nación mexicana y con ello el componente educativo se transforma en prioridad nacional. La educación se considera como el instrumento para combatir los residuos del colonialismo y para sentar las bases del progreso nacional, bajo esta perspectiva la educación asumió un papel estratégico. La educación también se usó como instrumento político, por parte de diversos grupos que se disputaban el poder; en este sentido la educación ha estado sujeta a decisiones caprichosas de los grupos en el poder (Zoraida, 2005).

Bajo dicho contexto, los programas de posgrado en educación surgen con la Universidad Nacional, antecedente de lo que será posteriormente en 1910 la UNAM; específicamente los estudios de posgrado sobre educación surgen en 1920 con la creación de la Escuela de Altos Estudios con los títulos ofrecidos de profesor universitario, maestro y doctor en ciencia de la educación (Rojas, 2005). La segunda institución educativa que tuvo reconocimiento y albergó los estudios de posgrado fue la Escuela Normal Superior, la cual desde 1929 otorgó títulos de especialización y Maestría en las carreras de docente, director e inspector, el objetivo era la actualización y formación de profesores. Otra institución que tradicionalmente ha definido la instauración de los estudios de posgrado es la Facultad de Filosofía y Letras, ésta con su creación en 1924 albergó en sus instalaciones los programas de posgrado en educación (Ducoing, 1990).

En 1934 la Escuela Normal Superior (ENS) se separó de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), este hecho señaló la diferencia de objetivos, mientras la ENS se le reconoció como la institución para la formación de profesores de nivel básico y de educación secundaria, este nivel último se mantenía en disputa con los universitarios, pero a partir de este momento, con el triunfo político de los normalistas, los estudios de

nivel secundaria quedaron a cargo de los normalistas y reconocimiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP); con este conflicto la ENS formalizó su perfil específicamente de formación en docentes, logrando incluso asegurar un mercado laboral para sus egresados (Rojas, 2005).

La diferencia en enfoques entre normalistas y universitarios determinó también los objetivos de sus programas de posgrado; los normalistas tomaron la profesionalización para la docencia, ya que sus egresados se caracterizaban por ser docentes de nivel básico, primaria y secundaria; mientras que la formación universitaria tuvo como objetivo la formación profesional y especializada de docentes a nivel medio y superior. Ésta delimitación de campos la definió en muchos sentidos su mercado laboral. Mientras que la intención de la enseñanza superior normalista se especializó en la instrucción de la tecnología didáctica, la universitaria aglutinó un saber más amplio de las disciplinas y ciencias, en este sentido desarrolló un sentido más amplio de la investigación, principalmente en sus posgrados. La formación en el ámbito universitario se constituyó por conocimientos teóricos, científicos y filosóficos reunidos bajo la denominación de teoría pedagógica (Rojas, 2005).

Bajo la tutela de dos de las más importantes instituciones dirigidas a la formación de docentes que alimentan a todos los niveles educativos del país, la formación de profesionales de la educación; el tema se vuelve relevante de consideración para entender la historia de los programas de posgrado en educación. La trayectoria de dichas instituciones forma parte de los programas de posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras. No es parte de la presente investigación dejar de lado la trayectoria que ha desarrollado la ENS, y reconocer sus aportes al campo educativo nacional.

La creación del Departamento de Ciencia de la Educación data desde el origen de la Facultad de Filosofía y Letras de 1934, con el objetivo de formar profesores para las escuelas secundarias, preparatorias y normales este es el nexo para obtener el grado de Maestro en Ciencias de la Educación. El Departamento de Ciencias de la Educación cumplió un periodo de 1934 a 1955 año en que se funda el Colegio de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras.

El Departamento de Ciencias de la Educación transformó a lo largo de 20 años sus objetivos, al inició como ya se mencionó buscaba formar profesores para las escuelas secundarias, preparatorias y normales, pero en 1939 las disposiciones generales aprobadas consideraron la formación de maestros para la Escuela Preparatoria y de iniciación universitaria, para ello se exigía la obtención del grado de Maestro o Doctor en ciencias de la educación; para 1943 se exigía que los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación realizarán prácticas de enseñanza en cualquier escuela de enseñanza media o preparatoria; de 1942 a 1954 los objetivos del departamento de ciencias de la educación quedaron definidos, lo que se pretendía era “1) conferir los grados académicos de Maestro y Doctor en las diferentes especialidades en ella establecidas. 2) La docencia de la alta cultura que imparte a través de las cátedras. 3) La formación de investigadores por medio de los seminarios, centros de estudio e institutos; 4) la preparación del profesorado para las escuelas secundarias y preparatorias del país, así como para la misma Universidad” (Ducoing, 1990: 241). Por último y como dato que posiblemente muestra la desaparición del Departamento de Ciencias de la Educación: “los datos estadísticos que sobre la maestría en ciencias de la educación existen revelan una francamente escasa inscripción, debida, sin duda alguna, a la exigencia en el requisito de haber cursado previamente una maestría en la propia facultad.” (Ducoing, 1990: 244).

En 1955 el director de la Facultad de Filosofía y Letras, Salvador Azuela, efectuó algunos cambios a la organización de la facultad, en este sentido los departamentos fueron cambiados en colegios, pasando con ellos a Departamento de Ciencias de la Educación a Colegio de pedagogía, con ello se establecen otra serie de cambios que darán como resultado un cambio en las funciones y prácticas de la maestría. “la maestría en pedagogía se estableció como carrera totalmente independiente de las demás maestrías y con un plan de estudios completamente renovado, encauzado ya no tan sólo a la formación de profesores, sino a la capacitación de profesionales en pedagogía aptos para organizar escuelas, efectuar investigaciones y desempeñar tareas de asesoría en diferentes instituciones (Ducoing, 1990: 247). Durante el periodo administrativo del Dr. F. Larroyo (1955-1959) los planes de estudio de pedagogía fueron sustancialmente reformados, en 1959 se introdujo el grado de licenciatura como ciclo fundamental de formación profesional, asimismo se propuso como requisito para poder

acceder a los grados de Maestro o Doctor; a partir de ese año se constituyeron las maestrías con una orientación hacia la formación docente, mientras que el doctorado tenía un perfil de formación a la investigación. La maestría en pedagogía se constituyó de 1955 a 1958, la cual comprendía diez créditos semestrales a cursar en un año, los seminarios que debían cursarse eran los siguientes:

-Antropometría pedagógica	2 semestres
-Historia de los sistemas de enseñanza secundaria	2 semestres
-Historia de los sistemas de enseñanza normal	1 semestre
-Historia de las universidades	1 semestre
-Práctica dirigida de la especialidad	2 semestres
-Seminario de bibliografía pedagógica	2 semestres

(Ducoing, 1990: 255-256)

Lo que se puede apreciar en el plan de la maestría de pedagogía de 1955 es que las expectativas en cuanto a la práctica profesional de los egresados ya no comprendía únicamente la formación de docentes, la intención era la formación técnica para la docencia como línea continuadora de la orientación normalista, en este sentido se cuestionaba que no se incluyera la didáctica como tema eje (Ducoing, 1990).

El plan de estudios de 1959 a 1966 afectó de mayor manera a los programas de licenciatura, su reestructuración comprendió una ampliación a ocho semestres por otra parte el plan se dividió en cuatro áreas de especialización a partir del tercer semestre: sicopedagógica, sociopedagógica, didáctica y organización, filosofía e historia de la educación, esto provocó una dispersión de los objetivos de formación. Dentro de las prácticas profesionales se destacaba la formación docente, por otra parte se buscaba la capacitación instrumentalista, esto es orientada hacia actividades de ejecución y manejo de técnicas para planear, administrar, dar clase e investigar. Toda esta serie de modificaciones que sufrió la licenciatura de pedagogía impactaron en las maestrías, en 1960 se aprobó un plan de estudios para la maestría cuyo objetivo era la formación de docentes para el nivel superior, dicho plan duró diez años. En 1972, momento en que la Universidad aumentaba la matrícula en sus posgrados producto de la sobrepoblación; se creó la Maestría en Enseñanza Superior (MES), y entró en operación en 1974 (UNAM, 1999); los objetivos de la nueva maestría quedaron expresados así

- 1) contribuir a la formación docente del profesorado en las diferentes especialidades profesionales universitarias.
- 2) formar profesores aptos para el estudio y solución de problemas de la educación superior de cada una de las profesiones universitarias.
- 3) capacitar a los profesores universitarios para la colaboración en planes interdisciplinarios de investigación pedagógica.
- 4) promover en los profesores la permanente actualización de sus conocimientos pedagógicos y los propósitos de su disciplina, así como capacitarlos para que se conviertan en agentes de transformación de la enseñanza superior mediante una actitud crítica.
- 5) preparar a los profesores para las actividades de divulgación de la didáctica especializada. (Ducoing, 1990: 262)

Esta definición de los objetivos de la MES tenía como objetivo capacitar a los profesores con los que se alimentaría el sistema de educación superior de la UNAM u otras instituciones, además comprendía otros aspectos relacionados con su actividad docente, tales como: la investigación, la divulgación o elaboración de planes y programas. La matrícula que componía la MES estaba compuesta por maestros en ejercicio procedentes de diferentes escuelas y facultades, tales como Medicina, Química, Ciencias, Psicología, Trabajo Social y Arquitectura; con ello queda claro el objetivo que perseguía la MES: dotar de profesores capacitados para el nivel de licenciatura, esto se debía por la urgencia que existía por la amplia planta docente de las licenciaturas, a causa de su expansión.

Las ENEPs comenzaron a funcionar desde 1974 en ellas se pretendía dar respuesta a las necesidades de formación a nivel superior, posteriormente estos planteles periféricos fueron consolidándose hasta alcanzar un grado de desarrollo que incluyó la creación de posgrados, en este sentido, la ENEP Aragón creó su primer programa de Maestría con la MES, con ello se pueden decir que fue pionera en el estudio de las problemáticas educativas a nivel de posgrado; esta temática será desarrollada más adelante de manera específica (Kent, 1990).

Revisemos el desarrollo de la maestría en pedagogía, su origen y su progreso, además se analizan sus objetivos, por otra parte se muestra la importancia y actualidad de sus programas de posgrado en pedagogía. La evolución de los programas de pedagogía en la UNAM define en muchos sentidos el rumbo de la educación, ya que la UNAM proyecta la vanguardia en la implementación de proyectos innovadores, asimismo define su perfil de egreso profesional en educación con una orientación humanista, científica, elementos de sus identidad.

Las diversas transformaciones, que la UNAM ha experimentado en sus casi cien años de existencia, se reflejan en sus reglamentos, los cuales nos habla del esfuerzo de la institución por ajustarse a los cambios a nivel nacional e internacional. La universidad es un ente vivo, parte de su vitalidad la encontramos en su capacidad para renovarse y actualizarse, con el fin de cumplir su misión original: ser la conciencia del pueblo mexicano (Moreno, 1989). Los programas de posgrado son parte fundamental de su estructura, ya que en ellos se concentra la investigación y la difusión del saber.

Los programas de pedagogía nacen en la UNAM en 1954, con el cambio del departamento de ciencias de la educación a departamento de pedagogía, bajo la dirección del Dr. Larroyo, el cual se encontraba influido por el pensamiento alemán principalmente de la corriente neokantiana de la Escuela de Marburgo; la intención era actualizar los programas de estudio en educación, esto se debía a que el mundo había adoptado a la pedagogía como la disciplina ampliamente reconocida para el estudio del fenómeno educativo. El entonces departamento de pedagogía comprendía los tres niveles: licenciatura, maestría y doctorado; el cambio fundamental en los objetivos que tenían los anteriores programas de maestría consistieron en: formar profesionales encargados del estudio y análisis de la educación, esto es que lo egresados de la maestría en pedagogía mantuvieran un equilibrio armónico entre la formación para la académica y la profesional. Un dato importante de tener en es el predominio en los seminarios de un enfoque teórico-psicológico (UNAM, programa de maestría 1999). Los programas de doctorado tuvieron como objetivo la formación de investigadores especializados (Ducoing, 1990).

En 1960 la Facultad de Filosofía y Letras vivió la renovación de su planta docente, ésta consistió en la sustitución del departamento de pedagogía en colegio, la

transformación que vivió la Facultad impactó en todas las disciplinas que se impartían, así se creó el nivel de licenciatura para todas las disciplinas y con ello se constituyeron los niveles de maestría y doctorado; será hasta 1967 en que los posgrados alcanzan su reconocimiento, debido a la aprobación del primer Reglamento del de Estudios Superiores de la UNAM, de acuerdo con dicho reglamento la FF y L instauró la División de estudios de Posgrado, y con ello inició la organización de sus planes de estudio con la intención de integrar los nuevos lineamientos. 1972 el Consejo Universitario aprobó la modificación de los planes de estudio de la maestría y el doctorado en pedagogía. Este plan tuvo vigencia de diecinueve años para doctorado y veintiséis para maestría; los objetivos fundamentales de la maestría consistieron en formar docentes, profesionales e investigadores, mientras que para el doctorado siguió conservando su orientación a la investigación sobre temas especializados del fenómeno educativos, los planes y programas contemplaban su paulatina renovación, esto con base en el ser y quehacer del pedagogo. (Ducoing, 1990)

Aunque la MES se comenzó a impartirse desde 1974, ésta tenía el objetivo de formar docentes dedicados al sistema terciario, así como la participación en la creación de planes y programas de estudio. Por otra parte la maestría en pedagogía tenía objetivos diferentes, los dos programas convivieron en la FF y L, hasta la desaparición de la MES en 1999. (Ducoing, 1990)

En 1986 con la creación del Reglamento General de Posgrado se logra la autonomía de éstos con respectos a los programas de licenciatura. Dicho reglamento pretendía la unificación de los programas dispersos y la institucionalización del sistema tutorial. Su repercusión en el programa de posgrado en pedagogía produce la creación del doctorado de pedagogía bajo el sistema tutorial. La maestría por su parte continuaba regida por el plan de estudios aprobado en 1972. Con respecto a la dispersión de programas esta problemática siguió practicándose, debido a que cada facultad tenía normas internas y dinámicas específicas.

En 1998 fue aprobado un nuevo Reglamento General de Estudios de Posgrado, este reglamento permitió la modificación a los planes de estudio, con la creación del plan único, a partir de 1999, se unificó el programa de posgrado en pedagogía en todas sus sedes, así las cuatro entidades (FF y L, IISUE y FES Aragón, por último se integra

la FES Acatlán) decidieron colaborar en la constitución del programa único de pedagógica, y con ello suprimir la dispersión de programas y su desvinculación entre áreas de la Universidad; concentrando esfuerzos, maximizando recursos y con miras a la consolidación del programa de pedagogía (UNAM, 1999).

El posgrado de pedagogía se encuentra compuesto por los niveles de maestría y doctorado, tales programas mantienen relación, ya que para cursar el doctorado en pedagogía es requisito tener el grado de maestro; Sería lo óptimo tener la maestría de pedagogía. La maestría en pedagogía se encuentra más cercana a los estudiantes que egresan de la licenciatura, por esta razón la maestría en pedagogía se alimenta de los egresados además de profesionistas de otras licenciaturas con experiencia docente. El programa de doctorado en pedagogía tiene otro perfil de ingreso debido a que los estudiantes que integran tienen más definido su objetivo, regularmente son egresados de la maestría en pedagogía con intereses en formarse como investigadores. Debido a estas diferencias la maestría de pedagogía tiene problemáticas distintas al programa de doctorado.

Para el presente trabajo, cuyo objetivo es estudiar la maestría en pedagogía, es propio estudiar las particularidades del programa de maestría en pedagogía de la UNAM; la primera característica es que la maestría de pedagogía conserva el plan de estudios aprobado desde 1972, sucede que se han conservado el nombre genérico de las asignaturas, pero sus contenidos se ajustaron en la práctica, esto no deja de ser una problemática. Una segunda característica se encuentra en la necesidad de vincular el programa de maestría con la investigación, en este sentido uno de los objetivos de la maestría, expresado en el actual programa, es la realización de investigaciones originales que fortalezcan el campo disciplinario, asimismo formar investigadores de alto nivel, por último fortalecer la formación disciplinaria para el ejercicio profesional, académico y docente (UNAM, 1999).

Para dar respuesta al objetivo de vincular lo programa de maestría en pedagogía a la investigación es necesario reformar el actual plan de estudios (UNAM, 1999). El programa de maestría en pedagogía define su identidad, dejando entrever modificaciones que permitan ajustarse a las necesidades de la cultura global; por lo que la reforma del plan de estudios se encuentra contemplada en el programa vigente, en

ella se expresa la necesidad de: una estructura curricular flexible, con el fin de apoyar las necesidades personales de sus estudiantes, esto es, que se pueda elegir entre un perfil de formación especializado o de iniciación a la investigación. La actualización de las áreas de conocimiento, acordes a las nuevas exigencias de la investigación educativa; por lo anterior no se puede exigir una actualización de los planes y de las áreas de conocimiento, sin actualizar o modernizar la planta académica, igualmente de sus recursos bibliográficos y tecnológicos. Por último se debe cuidar los procesos de evaluación del conocimiento, para ello es necesario definir los criterios, esto permitirá mayor claridad en el perfil de egreso del maestrante de pedagogía.

Con base en los objetivos, del plan vigente, la maestría en pedagogía del plan único de la UNAM persigue: la actualización, docencia e iniciación a la investigación; delineando el actual plan. El programa se encuentra compuesto por cuatro campos:

1. Docencia universitaria
2. Gestión académica y políticas educativas
3. Educación y diversidad cultural
4. Construcción de saberes pedagógicos

Estos campos, en el caso de la FES Aragón, ofrecen una pluralidad de opciones para cubrir las necesidades e intereses de los maestrantes. Cada campo se encuentra a su vez subdividido por líneas de investigación, el plan vigente contempla diez:

1. Nuevas tecnologías en educación
2. Profesionalización docente
3. Exploraciones pedagógicas
4. Comunicación, pedagogía y lenguaje
5. Reforma educativa en la escuela secundaria
6. Políticas educativas en educación superior
7. Educación para la salud

8. Interculturalidad y educación indígena

9. Educación y valores

10. Formación y posgrado

Dichas líneas de investigación, forman parte de la institucionalización del programa de maestría de la FES Aragón, pretendiendo dar un enfoque transversal, esto es que cada línea toca todas las áreas de la disciplina pedagógica, con ello se garantiza la construcción de un perfil sobre la disciplina o el área de saber pedagógico, desde esta perspectiva se está formando a profesionales de pedagogía con un amplio sentido para la intervención pedagógica del ámbito educativo. (Tabla, 1)

Distribución de las líneas de investigación en los campos de la FES Aragón

CAMPO	LÍNEAS	SUBLÍNEAS
CAMPO I DOCENCIA UNIVERSITARIA	Nuevas Tecnologías en Educación	<ul style="list-style-type: none">• Educación para la comunicación.• Formación pedagógica en las TIC y mediación tecnológica en la educación.• Gestión de la educación en el ámbito educativo.• Reflexiones epistemológicas de la interrelación comunicación-educación
	Profesionalización Docente.	
	Exploraciones Pedagógicas.	
	Comunicación, pedagogía y lenguaje	
CAMPO II GESTIÓN ACADÉMICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS	Reforma Educativa en la Escuela Secundaria.	
	Políticas Educativas en Educación Superior.	
CAMPO III EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL	Educación para la salud.	
	Interculturalidad y Educación Indígena.	
	Educación y valores.	
CAMPO IV CONSTRUCCIÓN DE SABERES PEDAGÓGICOS	Formación y posgrado	Procesos y prácticas de formación

Tabla 1 la presente tabla fue elaborada con el material recabado en la investigación a partir de las ferias del posgrado realizadas en la FES Aragón. En esta tabla se muestran los campos en que se compone la maestría los cuales se establecen en el programa único. Las líneas y sublíneas que conforman cada campo de estudio son propuestas por el programa de maestría de la FES Aragón.

1.7. Características especiales del posgrado en la FES Aragón

El programa de maestría de pedagogía de la FES Aragón inicia con la evolución y desarrollo de los denominados planteles periféricos de la UNAM, estos nacieron con el objetivo de descentralizar la concentración de la matrícula estudiantil en Ciudad Universitaria, durante los setentas la matrícula estudiantil creció de forma desmesurada. Con el tiempo las ENEPs se transformaron en los campus donde se concentró la mayor parte de la población de la UNAM (Kent, 1990). Dando inicio a un fenómeno educativo inédito para la Universidad, como consecuencia de la descentralización, gestando en las ENEPs una cultura escolar distinta, con características propias, produciendo una identidad disímil a la que se forma en el campus de Ciudad Universitaria.

Los planteles periféricos de la UNAM fueron ubicados en zonas con alta concentración demográfica y altos grados de marginación, con ello se esperaba dotar de educación de calidad, con ello la UNAM respondió a las necesidades de demanda, ofreciendo educación superior a sectores desprotegidos. Las ENEPs tuvieron que luchar con el estigma de que sus programas carecían de calidad, además del clasismo de la cultura mexicana. En el caso de la FES Aragón, la cual se encuentra ubicada en la región Nororiente de la Ciudad de México, zona que en sus orígenes se encontraba habitada por la clase marginada, con el paso del tiempo esta situación fue cambiando, sin embargo se sigue identificando al plantel de Aragón con características de marginalidad y pobreza, este hecho determina la ideología de insuficiencia en la formación de sus egresados, muchas de las veces errónea.

Ubicación geográfica de la Facultad de Estudios Superiores Aragón

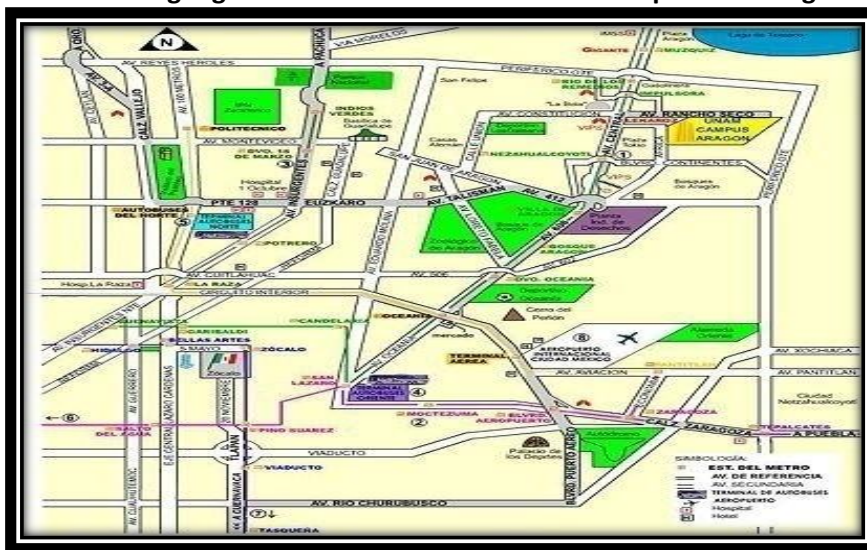


Fig. 1 En esta gráfica se muestra la ubicación del plantel y las colonias con las cuales tiene comunicación, siendo de éstas la población que atiende la FES Aragón.

En esta gráfica (Fig., 1) se observa la ubicación geográfica donde se localiza la FES Aragón, la zona Nororiente, la FES Aragón tiene características especiales, ya que dicha zona se encuentra habitada por trabajadores al servicio del Estado y comerciantes, debido al crecimiento urbano la oferta educativa de la ENEP Aragón representa una oportunidad de adquirir educación universitaria de calidad y a bajo costo. Los anteriores aspectos determinan la procedencia de sus alumnos, cuyas necesidades económicas los obliga a comprometerse con sus estudios para incorporarse rápidamente al mercado laboral.

Durante la rectoría de del Dr. Guillermo Soberón (1973-1981) se crearon las cinco ENEPs, cuyo principal objetivo era atender la sobredemanda, además por su ubicación en zonas donde la expansión de la mancha urbana era más acentuada; las zonas Norte, Noroeste y Oriente identificadas como zonas con alta demanda de educación superior. En términos educativos el modelo de la ENEP tenía como objetivos: a) un nuevo enfoque interdisciplinario y la optimización de recursos; b) reorganización de los planes de estudio; c) organización modular; sin embargo como lo señala el investigador Kent Serna (1990) el objetivo de innovación educativa del

proyecto, así como la interdisciplinariedad, la cual se pretendía fuera la base del modelo curricular, y donde la comunicación y complementación de saberes diera como resultado un modelo innovador; estas intenciones iniciales, se fueron distorsionando hasta quedar en una “atomización y dilución” (Kent, 1990: 51).

Los diferentes planteles de las ENEPs fueron creados con enfoques diversos, con la intención de que se orientarán a resolver las necesidades de las comunidades colindantes; los planteles de Acatlán y Aragón se consideraron con disciplinas afines, su orientación fue hacia las ciencias socioeconómicas básicas para la solución de problemas urbanos. Los planteles de Zaragoza e Iztacala su orientación fue a las ciencias químico-biológicas para la solución de problemas de salud; por último el plantel de Cuautitlán estuvo enfocada a las ciencias agropecuarias. Con el paso del tiempo se fueron ajustando, aumentando o eliminando programas, con estas modificaciones se fue dando forma a una vida escolar que conforma su identidad. Cada plantel ha implementado las reformas internas necesarias, y con lo cual a determinado su fisionomía propia.

La vida académica que desarrolla cada plantel se ha dado de forma diferenciada, en este sentido se ha respetado su autonomía. Con el desarrollo natural de la vida académica de las ENEPs se fue creando un modelo educativo, que interesó a muchos investigadores; en este sentido se ha generado un debate donde se cuestiona las aportaciones e innovaciones de modelo de las ENEPs. Los estudios que se han hecho sobre su evolución se caracterizan por mantener un debate (Kent, 1990; Rivas, 2003), sobre su aportación innovadora. El resultado de la investigación sobre el modelo de las ENEPs arroja que su creación no provocó una reforma sustantiva en los sistemas tradicionales de enseñanza, asimismo no se establecieron reformas en los contenidos disciplinarios; debido a lo acelerado del proceso y la falta de asimilación por parte de los actores sobre la transformación crítica de la Universidad (Kent, 1990), mas bien la creación de grupos políticos de académicos y trabajadores hicieron de las ENEPs espacios de lucha y de control político, relegando a un segundo plano el aspecto académico y educativo (Sánchez, 2003).

La consolidación de los programas de posgrado en las ENEPs ha sido fundamental para su desarrollo, ya que éstos enriquecen sus programas académicos y

disciplinarios. En este sentido las ENEPs transitaron, actualmente, hacia su conformación en FES (Facultades de Estudios Superiores, este rango de facultades lo adquieren por su desarrollo en la investigación y en la consolidación de sus programas de posgrados). La transición se dio de la siguiente manera: en 1975 se comenzaron actividades Acatlán, Iztacala y Cuautitlán, en 1976 Zaragoza y Aragón; estas unidades adquirieron su estatus de facultad en el siguiente orden: Cuautitlán el 22 de julio de 1980, Zaragoza en mayo de 1993, Iztacala en 2001, Acatlán el 5 de marzo de 2004 y Aragón el 1 de abril de 2005. La adquisición del rango de Facultad se le otorgó a la FES Aragón a través de la reunión del Consejo Universitario, el 31 de marzo de 2005; los elementos que se evaluaron para otorgar dicho grado fue la labor académica, los vínculos establecidos con la sociedad y el sector productivo, la difusión de la cultura, la investigación y, sobre todo por sus programas de posgrado.

La FES Aragón, con su reconocimiento en Facultad, se esperaba el fortalecimiento de sus programas educativos, asimismo obtener mayor prestigio a los títulos que otorgaba. Esto indudablemente fortalece la identidad de sus actores. Es necesario resaltar que los programas de posgrados que imparte la FES Aragón son fundamentales para la consolidación de los procesos y prácticas educativas, debido a ello desempeñó un papel determinante su paso de Escuela a Facultad.

Las FES son actualmente planteles con reconocimiento de su labor académica, difusión de la cultura e investigación, además la matrícula que atienden es significativa; la consolidación de su modelo educativo es una labor de treinta años, de lucha por el reconocimiento de su labor educativa. En este marco de lucha por el reconocimiento surgen los programas de posgrados en cada una de las unidades educativas; los programas de posgrado en educación se crean en Acatlán y Aragón, dichos programas tienen objetivos diferidos, ya que cada programa tiene como intención la resolución de problemáticas emanadas de sus respectivas comunidades. Así Aragón crea en 1980 su unidad de posgrado con la Maestría de Educación Superior (MES), esta Maestría fue creada bajo el modelo ya existente de la FF y L de 1974, este programa tenía el objetivo de profesionalizar y dotar de la calidad educativa a la planta docente que integraba la comunidad de Aragón, así se pretendía consolidar la planta docente y con ello las prácticas educativas (Rivas, 2003). La MES terminó sus funciones en 1985 esto

debido a que la coexistencia de los dos programas en la Facultad había propiciado que la MES disminuyera su demanda, además que su propósito tenía un objetivo limitado, por otra parte el realce que se dio a la pedagogía, así como la ampliación de sus campos de conocimiento. Por lo anterior la MES desapareció sustituido por la Maestría en pedagogía. En Aragón, como reflejo del centralismo universitario, la MES fue transformada en Maestría en pedagogía; con el paso del tiempo, en 1999, y con la consolidación del programa de posgrado de pedagogía en la FES Aragón se otorgaron los grados de Maestro y Doctor (UNAM, 2001).

Las problemáticas, principalmente en la FES Aragón, se establecen desde su origen y desarrollo, aunado a esto la creación de sus programas de posgrados se vieron afectados por dichas circunstancias. Entre ellas debemos considerar, que los programas de posgrado que se crean, en un inicio, en son reflejo de los programas ya existentes en Ciudad Universitaria, en este sentido no son autónomos; posteriormente, y con el desarrollo gradual de la FES Aragón surgen programas innovadores, con esto inicia su consolidación; por último los programas de posgrado de las FES Aragón alcanzan su completo desarrollo con la instauración de los programas de doctorado, ya que dichos programas mantienen un vínculo con la investigación, con ello se propicia la consolidación disciplinaria de todos los programas establecidos en la FES (licenciatura, especialización y posgrado). La investigación se transforma en un importante instrumento para el mejoramiento de la vida escolar de la facultad, además permite que se realicen estudios sobre sus problemáticas, con ello se abren caminos para la autoreflexión, permitiendo la intervención y desarrollo de sus prácticas y procesos educativos.

Las licenciaturas sobre educación surgen en tres entidades de la UNAM, la Facultad de Filosofía y Letras es la pionera en albergar las licenciaturas de Ciencias de la Educación y posteriormente de pedagogía, en este sentido la tradición que mantiene sobre los demás programas es determinante; posteriormente la ENEP Acatlán y Aragón implantaron las licenciaturas de pedagogía, hay que recordar que dichos planteles pretendían dar cabida a licenciaturas cuyo aumento en su demanda exigía su expansión. Posteriormente las dos ENEPs evolucionarían de forma autónoma, y con la expansión de su matrícula en sus posgrados en la década de los setentas la ENEP

Acatlán dio inicio a sus actividades con la apertura de su programa de maestría. (Kent, 1990)

La Maestría en Enseñanza Superior que se impartía en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón fue aprobada por el H. Consejo Universitario el 2 de septiembre de 1980, iniciando sus actividades académicas en el semestre 1981-II, mismas que se han desarrollado con una serie de características propias de la institución. (Falta de recursos adecuados, carencia de tutores e investigadores de carrera de medio tiempo y de tiempo completo, así como una adecuada infraestructura acorde a los requerimientos de los estudios de posgrado) (Rivas, 2003)

Recuperando el propósito general y tomando en cuenta las necesidades crecientes de la planta docente y el ritmo de desarrollo de la ENEP-Aragón, la Maestría en Enseñanza Superior se convirtió en una alternativa viable para que los profesores de las distintas áreas académicas del plantel se superaran pedagógicamente, con una repercusión natural en la superación constante del nivel de aprovechamiento de los alumnos, y teniendo como marco general de referencia los propósitos señalados en el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP).

Más adelante al interior de la misma comunidad de Aragón, existieron trabajos interesantes sobre la situación, evaluación y reestructuración del plan de estudios, de los programas, seminarios, etc. En el proceso de transición de la Maestría en Enseñanza Superior a la de pedagogía, se han documentado diversos trabajos de los mismos egresados de la Maestría en Enseñanza Superior.

1.8. Prácticas escolares de la maestría de pedagogía de la FES Aragón

La cultura escolar (Piña, 2002b) representa el conjunto de conocimientos, estados anímicos, acciones y nivel de desarrollo alcanzado por una comunidad educativa. La cultura admite grados de “visibilidad” y se proyecta en las rutinas, costumbres, normas, estilo educativo, creencias, actitudes, valores, símbolos, relaciones, discurso y metas (Thompson, 2002). La cultura escolar es lo bastante estable como para ser reconocida, pero a la vez es dinámica. La realidad cultural

“permanece”, se difunde y evoluciona, progresiva o regresivamente. En la Maestría en pedagogía de la FES Aragón se forma una tradición, ritos, hábitos, etc. con características propias, allí los maestrantes absorben esta cultura que posteriormente darán sentido y significado en el desarrollo profesional de su actividad.

El aula es el espacio donde se construye la cultura escolar, donde se reproduce o recrea, ya que en él se da un complejo sistema de comunicación verbal, además de ser uno de los espacios tradicionales de instrucción, es en este lugar donde se produce y reproduce el conocimiento; el trabajo que se hace con el currículo representa la construcción del esquema subjetivo de los estudiantes; en este lugar los alumnos aprenden y reproducen o recrean su saber. Al hablar de la maestría de pedagogía de la FES Aragón es importante ver cómo se constituye la cultura áulica, en este sentido cómo los estudiantes de maestría reproducen o recrean la cultura escolar, siendo este espacio uno de los que más carga significativa tiene en su percepción. (Pérez, 2000)

La cultura institucional de la Maestría en pedagogía de la FES Aragón se explica a través de la disposición que la escuela, en este caso la FES Aragón, hace de la cultura institucional, ésta se significa a través de la constitución de un ambiente propicio para el desarrollo del conocimiento, esto lo podemos ver reflejado en las actividades programadas para el fortalecimiento del sistema de posgrado de la FES Aragón. Unido a lo anterior podemos decir que la intención de las autoridades por consolidar la investigación en el posgrado de la FES Aragón, principalmente en la Maestría en Pedagogía, representa un aspecto fundamental, ya que a través de este elemento se construye una cultura de aprendizaje, ya que como se observa la investigación representa un sustento o estrategia institucional de formación. La investigación cumple varias funciones, entre ellas, la investigación propicia y fomenta el interés y el espíritu creativo en un proceso de aprendizaje, la fuerte carga pedagógica que tiene la investigación es para la consolidación cultural de la maestría en pedagogía un aspecto fundamental; asimismo el enfoque con el cual se desea trabajar la investigación representa el sello característico de la construcción de una cultura académica institucional que determina la formación de los involucrados en el proceso. (Rivas, 2003)

La cultura experiencial se configura a través de significados y comportamientos que los alumnos han elaborado e inducido por su contexto, la cultura experiencial se funda a través del reflejo de acciones que se encuentran cargados de de valoraciones, mitos y prejuicios. (Pérez, 2000) la construcción simbólica que se genera en la Maestría de pedagogía de la FES Aragón determina la formación y percepción que los individuos tienen del proceso de educación, a través de éste se determina la significación del proceso y la interpretación en el rol social de los actores.

Las prácticas de formación son definidas por Piña (2002b) como la asimilación de un contenido específico, pero también a una concepción ante la disciplina que se estudia; la formación de origen perdura como sedimento de significados en cada uno de los estudiantes, porque sirve para simular un saber, pero también una concepción sobre ese saber.

Las prácticas escolares hacen referencia a la actividad académica del actor, esto se refiere a la frecuencia y la forma en cómo se estudia, a la elaboración de apuntes, a la participación en clase, a la elaboración de trabajos a lo largo del semestre, a la realización de la investigación educativa para que culmine el trabajo de tesis.

Como parte de la conformación del programa en la FES Aragón se inició con una serie de logros por parte de la presión del grupo docente, la interpretación que los docentes e investigadores hacen de la normatividad es un claro ejemplo de la instauración del modelo de la maestría de pedagogía de la FES Aragón.

El Consejo Universitario, en su sesión efectuada el 18 de septiembre de 1991, y con base en la solicitud presentada por la Facultad de Filosofía y Letras, se aprobó el dictamen favorable de la Comisión de Trabajo Académico en relación con la reestructuración del plan de estudios del doctorado en Pedagogía. Dicho doctorado tiene como propósito fundamental desarrollar en el aspirante a doctor la capacidad de investigación original, a fin de contribuir tanto al avance de la disciplina pedagógica como a la solución de problemas educativos concretos.

En el año de 1992-2 se puso en marcha el Doctorado Tutorial en Pedagogía. Los problemas derivados de un sistema, por demás novedoso en nuestro ámbito, han debido ser enfrentados en su operación, mediante los recursos disponibles y el

esfuerzo compartido. El inicio de esta nueva experiencia, en lo que se refiere a un plan de estudios, ha demandado realizar ajustes periódicos que surgen del análisis de lo que acontece en su funcionamiento.

Como conclusión del presente capítulo podemos señalar que el anterior recorrido pretende contextualizar al lector en torno a la problemática en que se encuentra la Educación Superior, dentro de este nivel educativo se establece la formación en los programas de posgrado, los cuales han tenido un desarrollo histórico, en su evolución se puede señalar que en los últimos diez años ha cobrado una gran importancia para el desarrollo social y económico del país. Los cambios en el entorno mundial han afectado de manera importante a los posgrados, los cuales responden con la implementación de políticas de calidad. La maestría en pedagogía de la UNAM también ha tenido que ajustarse a los cambios exigidos por organismos como CONACyT, el cual busca mejorar la calidad de los posgrados, en este intento la UNAM ha creado el programa único, el cual está cambiando la vida cotidiana del posgrado, y con ello la identidad de sus actores.

Capítulo II

ESTADO DEL ARTE

CAPÍTULO II

II. Estado del Arte

2.1. Construcción de la identidad profesional

Ibarra Colado (2002) aborda en su artículo *La “nueva universidad” en México transformaciones recientes y perspectivas*, las transformaciones que ha enfrentado la Universidad en México, en la última década; lo más importante es mostrar cómo el nuevo modo de racionalidad orienta las acciones encaminadas a regular las conductas de las instituciones y los sujetos. Lo anterior muestra la influencia que tiene la racionalidad del discurso neoliberal en las acciones de los sujetos que laboran al interior de las universidades, es claro para el autor señalar que los actores universitarios han comenzado el proceso de reconstruir sus identidades en función, como el autor denomina: el “negocio del conocimiento”.

La transformación de las universidades, en este caso la UNAM, son parte de los cambios vividos en la sociedades contemporáneas, la serie de cambios en el mercado laboral han tenido eco en las universidades, cada vez los dos ámbitos (laboral y universitario) se presentan más cercanos, la relación que se pretende establecer está impactando en la construcción de las identidades; los posgrados se encuentran igualmente influidos por la serie de cambios económicos, (Didriksson, 2004) sus estructuras institucionales se renuevan para asimilar el cambio de tradicional.

La abundante literatura sobre la identidad muestra igualmente la importancia de la problemática, ya que todos los órdenes de nuestra vida social están viéndose alteradas, a causa de la globalización y la revolución tecnológica de los sistemas de comunicación, así es importante estudiar a la luz de dichas transformaciones su impacto en la construcción y reconstrucción de las identidades. Las identidades profesionales son clara muestra de los cambios económicos de la globalización.

Establecer los mecanismos de construcción de la identidad como objetivo de la presente investigación, muestra el enfoque que varios autores señalan como una forma adecuada de acercarse a investigar la identidad, esto es la identidad tiene una tradición filosófico-esencialista, la cual manifiesta que la indagación sobre los problemas

identitarios debe mostrar la esencia, o se la igualdad, de la identidad, una forma esquemática de mostrarlos es $A=A$, con ello se muestra que las investigaciones sobre identidad se centraban en la búsqueda de la esencia de un objeto, sin embargo actualmente este enfoque se ha visto superado, ya que esta pretensión se encuentra anclada en la tradición moderna, la cual aspiraba a la racionalidad de la realidad, asimismo cuando el pensamiento moderno conceptualizaba cualquier objeto de la realidad lo petrificaba en el tiempo; este tipo de enfoques debieron ser sustituidos por otros que manifestaban la importancia de considerar la evolución y transformación de los fenómenos sociales, con ello la identidad se manifiesta con características mutables, determinadas por su contexto, la identidad debe ser considerada una categoría en constante modificación (Hall, 2003).

La identidad ha sido retomada por la sociología y la antropología contemporánea, en este sentido parte del enfoque sobre dicha problemática se centra en definirse con categorías sociológicas de análisis, además de ser la identidad una de las características de los grupos sociales, la identidad se experimenta en ambientes humanos, son los grupos humanos los principales formadores de la identidad; sin la identidad la disgregación y el sinsentido reinaría en la sociedad. Los ambientes educativos son espacios sociales de construcción de identidades, entre ellos la identidad profesional, la cual se encuentra como uno de los intereses de las universidades. Los posgrados universitarios se encuentran en un momento decisivo de consolidación de sus prácticas educativas (López, 2005), ya que tradicionalmente se consideraban espacios elitistas, actualmente deben ajustar sus objetivos a las necesidades de una sociedad en completo cambio, así ante la cada vez mayor demanda de los programas de posgrado, es hora de iniciar una transformación en sus prácticas escolares, para responder a las exigencias profesionales del mercado laboral. Bajo el anterior enfoque iniciamos el estudio de la identidad a partir de un enfoque teórico que nos permita sentar las bases de una interpretación de la construcción de la identidad profesional de los maestrantes de pedagogía de la FES Aragón.

Las partes en que se divide el presente estudio corresponde a dos grandes campos, el primero pretende indagar sobre las teorías de la identidad, recordemos que el presente trabajo se limita a realizar un trabajo exploratorio del tema, por dicha razón

la idea es presentar, *grosso modo*, la indagación realizada sobre la categoría de la identidad.

Un primer momento comprende la investigación de diferentes posiciones sobre la identidad, hasta llegar a una categoría teórica que permitiera el estudio de la identidad en el ámbito universitario, en este sentido el estudio sobre la temática me permitió ubicar a la identidad profesional como una categoría de análisis de la formación educativa en los posgrados de la UNAM, en específico de la FES Aragón. Esta es la razón por la cual se presenta a la propuesta teórica de Claude Dubar (2002) como la más cercana a las necesidades de este estudio, aunque hay que reconocer que la indagación bibliográfica enriqueció, clarificando en muchos sentidos la categoría sobre la identidad.

La identidad se presenta como uno de los signos distintivos de nuestra era, esto es, como parte de la instauración de la globalización y de sus métodos de producción, esto ha causado una transformación en las identidades escolares, pero en el terreno de la identidad profesional de los posgrados es un espacio poco estudiado, debido a que los posgrados han tomado una singular importancia, ya que de estos se espera mucho. Los posgrados en últimas fechas son considerados como el espacio de mayor influencia para la producción del saber, dicho saber tiene actualmente connotaciones empresariales, por lo cual son considerados importantes instrumentos del progreso económico de los países en vías de desarrollo.

La segunda parte de este capítulo muestra la serie de investigaciones que se realizaron en el ambiente universitario de nuestro país con respecto a la identidad en los ámbitos escolares, para ello se revisaron los estados del arte del COMIE; con base en ellos me permitió dar cuenta de la serie de trabajos realizados con diferentes enfoques y metodologías. Indudablemente esto me abrió un gran panorama de la importancia de dicha temática en el ambiente pedagógico, por otra parte me permitió tomar dar cuenta de la originalidad de mi investigación.

2.2. Aspectos teóricos de la identidad profesional

Los aspectos teóricos de la identidad en el presente apartado dan cuenta de la exploración sobre mi categoría: la identidad profesional. Exponer el panorama de la crisis de la identidad; por ello se optó por la propuesta teórica de Claude Dubar (2002).

En otro sentido se pretende hacer coparticipe al lector de los obstáculos que enfrenta el investigador en su esfuerzo por seleccionar el mejor enfoque teórico, ya que como debemos recordar la investigación de tipo cualitativa (Vasilachis, 2007) pretende introducirse en un ambiente de experiencias, así la investigación teórica no parte de la forma tradicional positivista cuantitativa, esto es pretender comprobar solamente las generalizaciones de las teorías construidas, en este sentido las investigaciones solo se centran en repetir con diferentes palabras lo ya expuesto o probado por una tradición científica (Bachelard, 2007). La pretensión de los investigadores de corte cualitativo consiste en partir de la experiencia, dudando de lo establecido por las teorías tradicionales, buscando como lo exige la propuesta de la teoría fundamentada, tomar los principios de una teoría para ver si con nuestra investigación podemos corroborar y agregar nuevos principios a dicha teoría (Atkinson, 2005)

Al inicio de mi investigación bibliográfica, buscando el mejor enfoque para indagar el tema sobre la identidad, inicié en los textos filosóficos, ya que existe una tradición amplia sobre el uso del concepto identidad en la filosofía. Este término fue utilizado desde los filósofos griegos para designar un principio de la lógica, esto es que un objeto solo puede ser igual a sí mismo ($A=A$) (Ferrater, 1994); con base en este principio se ha elaborado toda una categoría del pensamiento para poder discernir sobre diversos aspectos de la realidad. La dificultad de usar dicha definición para mi objeto de estudio, la identidad del profesional de posgrado de pedagogía, tiene como principal obstáculo la excesiva carga de racionalidad del término, esto es que siendo la identidad una categoría de la razón no me permite estudiar las diferencias en la construcción de la identidad en un espacio educativo, porque la identidad que se construye en un espacio escolar contiene una fuerte carga de social. Por otra parte la tradición filosófica solo considera a la categoría de la identidad como un medio de la razón para el entendimiento de la realidad. En cambio para los fines de una

investigación educativa se debe partir del principio de la intención de ver a la identidad como parte de la formación y constitución humana, como un bien cultural o social.

El siguiente camino de indagación lo encontré en la obra sociológica sobre la categoría de la identidad, para ello mi indagación se orientó a estudiar enfoques y métodos ya elaborados por algunos investigadores que incursionaron en el estudio de la identidad. Revisando sus fuentes me llevó a leer la obra de Peter Berger y Thomas Luckman (2006), *La construcción social de la realidad*. En esta obra se aborda a la identidad como parte de la socialidad del hombre con su entorno, con su tradición, además de que para la construcción de la identidad la institución juega un papel muy importante, ya que para ellos la institución es el espacio donde los hombres construimos y reconstruimos la realidad. La realidad, para Berger y Luckman (2006), es una construcción social, esto es no puede considerarse la existencia de nada, sino es a través de la socialización, el contexto en que se mueven los sujetos determina su idea del mundo, así las ideas son las construcciones sociales que nosotros nos hacemos del mundo. El problema para tomar este enfoque para el estudio de la identidad profesional del maestrante de pedagogía consiste en caracterizar a la identidad como la representación ideal, ya que este enfoque me llevo a revisar las investigaciones de las representaciones sociales, las cuales pretenden estudiar la idea que tienen los actores y los diferentes grupos sociales sobre algún grupo, en este caso podría ser el grupo profesional de los pedagogos, sin embargo la representación ideológica no me permite observar la construcción que los propios actores hacen de su identidad, la identidad la dan los otros, por el aspecto tan delimitado para los fines de mi investigación decidí abandonar este enfoque.

Otro enfoque de la identidad es el considerado por los antropólogos, esto es considerar a la identidad como un elemento de la cultura, para ello se consideró la obra de Roger Bartra (2004). Hablar de la cultura me llevó a revisar una serie de investigaciones que me pudieran definir las características de la dimensión cultural, así me encontré con la obra de Thompson (2002) que entiende a la cultura como el intercambio simbólico, así entrega toda una diversidad de formas de intercambio cultural, señalando a la cultura como el espacio donde se forma el hombre. Los obstáculos que observé para tomar este enfoque como parte de mi perspectiva de

interpretación fue que la cultura es una dimensión demasiado extensa y compleja, ya que la cultura lo es todo, así la identidad cultural exige estudiar una gran variedad de aspectos estructurales de la sociedad para poder comprender el complejo sistema de símbolos o ritos que permiten la construcción de la identidad.

Por último tome el estudio psicológico realizado por Freud (1980) y Erikson E. (Figuerola, 2000), estos autores hacen uso de la categoría de la identidad en sus obras, ambos autores ven a la identidad como parte de una construcción psicológica, esto es una formación interna de los sujetos, construcción del Yo, estos responden a un desarrollo sico-biológico y de su personalidad. Para nadie es ajeno reconocer el legado teórico de la obra de Freud, su obra expresa el proceso de identificación en la fase amorosa, en *Psicología de las masas*, Freud señala las características del enamoramiento como una idealización, el líder de una multitud representa el objeto donde los sujetos se identifican, así el enamoramiento es una fase psicológica de la identidad. Esta definición de identidad resulta ser subjetivista, ya que realizar un trabajo de investigación, sobre identidad profesional, a partir de las fases de idealización, resulta reducir o especular demasiado sobre la construcción de la identidad; ésta no puede ser solamente parte de una construcción subjetiva, ya que el elemento social se encuentra presente.

En otros sentidos la construcción de la identidad desde una perspectiva psicológica se encuentra presente en la construcción de la personalidad de los sujetos, esto se puede observar claramente en la identidad de un adolescente, los adolescentes se encuentran en una fase de definición de su personalidad, debido a que salen de una etapa, como es la niñez, y buscan ingresar a otra como la adultez, esta fase intermedia exige la identificación con una forma de vida. El anterior enfoque determina estudiar la identidad como esta búsqueda del individuo por definir su existencia, sin embargo al estudiar la identidad profesional nos encontramos que existe una serie de factores externos, o sea sociales y económicos, que exigen la modificación de una conducta y el reconocimiento de una identidad, además los métodos para el estudio de una identidad subjetiva exige el uso de técnicas psicoanalíticas, que en muchos de los casos se reducen al individuo estudiado, pero para mostrar mejores resultados es importante

señalar la importancia de la generalización en la construcción de la identidad en ambientes de los programas de posgrado.

Después de haber hecho un recorrido por las perspectivas teóricas para el estudio de la identidad propuestos por una diversidad de autores, ahora es propio mostrar las ventajas observadas en el enfoque seleccionado. La propuesta teórica para el estudio de la identidad profesional de Claude Dubar (2002) representa el entramado de una serie de factores, históricamente actuales, esto es la identidad se expone como en situación de crisis, además de sugerir un camino para la interpretación de lo que el autor denomina “mutación”, esto es que las identidades se encuentran en una fase de alteración de su estructura tradicional. Dubar (2002) parte del principio que comprende a la identidad como constituyente de las sociedades actuales. Para estudiar la identidad se requiere comprender su carácter contingente, esto es que no se encuentra de forma estática, sino se manifiesta siempre cambiante y en evolución. Otro aspecto de la identidad lo encontramos bajo la paradoja, esto es que la identidad se encuentra en la diferencia y la generalización; la diferencia es lo que se señala como identidad, porque cuando un grupo o sujeto manifiesta su diferencia esto lo percibe como su identidad, así la paradoja está en lo diferente y lo idéntico. Posteriormente cuando alguien manifiesta su diferencia también expresa su pertenecía común, esto es busca definir un nexo común con los otros.

La construcción de la identidad profesional, desde la perspectiva teórica de Dubar (2002), se encuentra bajo la noción de crisis, así manifiesta el autor que la crisis económica que traspasa el mundo occidental es el detonante de la mutación de las identidades, por ello el autor marca su discrepancia con posiciones que señalan con base en la experiencia histórica sobre las crisis del capitalismo, para ellos esta crisis de la globalización es una más. Dubar (2002) plantea relacionado a la crisis que estamos padeciendo actualmente su carácter de inédita, él considera que la principal dificultad se encuentra en “la crisis del vínculo social” esto es que no debemos reducir la transformación actual a un mero cambio económico, la situación a estudiar es el vínculo social que se modifica en las relaciones cotidianas.

Las profesiones se encuentran igualmente en crisis debido a la transformación de las relaciones personales, debido a que las relaciones más próximas entre sujetos se están viendo modificadas.

Los anteriores principios de la propuesta teórica de Dubar (2002) nos muestra el camino de interpretación que se puede hacer de las identidades profesionales en crisis. La situación de crisis existente en las profesiones pone de manifiesto transformaciones en diversos ámbitos de la producción del saber y su vinculación con la producción económica. La serie de cambios padecidos en la educación superior es prueba inequívoca de la reconfiguración de la identidad profesional, asimismo los programas de posgrado experimentan una transformación de su vida cotidiana debido a las exigencias de un mercado laboral que exige cambios en la formación de los estudiantes de posgrado. Podemos ver que en la actualidad al nivel educativo de posgrado sufre la mayor cantidad de cambios, esto se debe a su importancia en la consolidación de las profesiones en el mercado laboral, producto de los diversos estudios que se han realizado se observa la multiplicidad de cambios observados por la vinculación social de los programas de posgrado con la sociedad en general.

2.3. La crisis identidad profesional

Después de la revisión del concepto de crisis de la identidad profesional en la propuesta de Dubar (2002), ahora pasaremos a estudiar con más detalle la orientación sobre el estudio de la identidad profesional. A partir de conceptos como socialización, construcción, formación de la personalidad, contextos. La identidad manifiesta tres aspectos: 1. El establecimiento de una formación escolar institucional; 2. La formación personal; 3. La legitimidad de un saber que demarca la identidad profesional. A continuación se pretende explicar las categorías que permitan indagar la identidad profesional de los maestrantes de pedagogía de la FES Aragón.

Dubar (2002) considera a los campos escolar y profesional como dos espacios donde se legitima y construye la identidad, ya que las esferas del empleo, así como la formación escolarizada constituyen dominios codependientes, donde los maestrantes construyen vínculos sociales. El empleo es un elemento cada vez más importante en

los procesos identitarios, y la formación escolar esta cada vez más ligada a él. En este sentido la identificación con una carrera y el compromiso con un cierto tipo de actividades, en un contexto social determinado permite que se retroalimente una construcción identitaria recíproca, esto es el profesional reafirma su identidad a través del espacio laboral al cual pretende insertarse, asimismo las instituciones educativas disponen de los espacios y las acciones para corresponder a un perfil profesional perteneciente a una exigencia del mercado laboral. Como se puede observar la identidad profesional se construye en la participación cada vez mayor de un mercado de trabajo que pone sus exigencias en los espacios escolares, se encuentran bajo la presión de los recursos económicos representando el medio de convencimiento. Existe una manipulación ideológica de los estudiantes, así estos valoran la elección de cierta profesión debido a su estatus y con base en lo redituable de su carrera. Bajo este sistema de convencimiento los estudiantes de educación superior manifiestan su incorporación a integrar un gremio profesional por la necesidad de aspirar a mejorar sus ingresos económicos; por su parte las instituciones construyen un discurso que sostiene la consolidación de un perfil profesional acorde con la ideología de mercado (UNAM, 2007a).

No debemos reducir todo el perfil profesional a las necesidades del empleo o de la economía. Es evidente que antes de identificarse personalmente con un grupo profesional o con un título, el individuo, desde la infancia, hereda una identidad de sexo, así como una identidad étnica y una identidad de clase social que son, muchas de las veces, las mismas de sus padres. Sin embargo es a través de la interacción con los otros, la interacción con compañeros y maestros de escuela, que los profesionistas construyen gran parte de su identidad. El peso que el estudiante de nivel superior da a su clase social y familiar, determina en muchos sentidos su motivación por adquirir un perfil profesional.

Poner en una balanza la identidad institucional, la que se construye en una institución educativa (Universidad), y la identidad personal, o sea la identidad adquirida en el seno familiar o por el género, las expectativas o aspiraciones; estos son elementos que se combinan para la construcción dialéctica de la identidad profesional.

Para Dubar (2002) la identificación con una carrera consiste en el compromiso hacia cierto tipo de actividades dentro del contexto de experiencias relacionadas con los estratos sociales, la identidad profesional debe ser construida a partir de trayectorias laborales en las que se encuentra tanto las prácticas laborales como sus representaciones; existen también formas identitarias, es decir, construcciones conceptuales que permiten o justifican las prácticas de trabajo, de empleo o de formación. El espacio de reconocimiento de las identidades es inseparable de su espacio de legitimación, para esto los saberes y competencias asociados a la identidad profesional determinan su construcción, alrededor de los saberes se constituyen los núcleos más sólidos de la profesión, ya que son éstos los que determinan en mayor medida el campo de poder de las profesiones, y con ello se logra la cohesión de grupos o gremios profesionales.

A partir del anterior análisis se muestra los tres espacios determinantes de la identidad profesional: 1) El área institucional, 2) La personal y 3) Los saberes. Considerando estas tres categorías podremos tener elementos de interpretación en la construcción de la identidad profesional de los maestrantes de pedagogía de la FES Aragón. Siendo estas tres categorías las bases de la construcción identitaria es recomendable tomarlas como ejes de análisis conceptual, para posteriormente dirigir la investigación empírica de la identidad.

2.4. La investigación de la identidad en educación

En este apartado tiene como objetivo revisar los antecedentes de los estudios que sobre la identidad que se han hecho en México; para ello se resumirán los estados del arte: *Sujetos, actores y procesos de formación*; y *Acciones, actores y prácticas educativas*. En el primer trabajo dirigido por la Doctora Patricia Ducoing Watty (2003) en su apartado sobre la constitución simbólico-imaginaria de los académicos desde su propia experiencia; en este trabajo como su nombre lo indica es referido al estudio de la identidad de los académicos, tomando esta unidad de análisis se busca a través de una gran diversidad de enfoques teóricos y metodológicos de la identidad de los docentes. Agrupando distintas formas de investigación de la identidad. El primer apartado hace mención al proceso de los universos de investigación y sus dispositivos teóricos, esto

es se estudia los espacios o sujetos de la identidad (docentes e instituciones); en el otro aspecto se estudian los dispositivos teóricos, que en este caso se encuentra desde un enfoque multidisciplinario, como la sociología, la antropología e historia además del psicoanálisis. En el caso de la antropología se emplea para la reconstrucción de las culturas institucionales o experienciales los autores para este tipo de investigaciones son C. Geertz y Certeau. La perspectiva histórica pretende articular los distintos momentos de constitución de la Universidad, los autores para la realización de estas investigaciones son Paul Ricoeur (2004), Carlo Guinsburg, además este tipo de investigación se ha concretado en la reconstrucción y análisis de lo institucional, de la disciplina y de la profesión. Por último el enfoque preponderante para el estudio de la identidad es el del campo de la sociología, cuyo autor dominante es Pierre Bourdieu; los conceptos de *capital*, *campo*, *habitus* y *reproducción* son los más recurrentes para el trabajo de la identidad.

Para el trabajo de las identidades académicas o profesionales el problema de estudio se enfocan sobre las dimensiones de la identidad como: construcción cultural, biográfica y relacional; en términos de la profesión se señala la generación y la dimensión simbólico-imaginaria, así como los procesos de socialización e institucionalización y los contextos políticos. La identidad como construcción cultural y relacional se ilustra con ejemplos de los trabajos realizados por el Doctor Juan Manuel Piña. Dentro de la dimensión simbólica-imaginaria en la construcción de la identidad, se encuentra abordado desde el enfoque desde las representaciones sociales: Patricia Medina, García Salord, Eugenio Camarena y Adela Coria Ruderman son los autores más representativos sobre el estudio de las identidades a través del método de las representaciones sociales. Sobre el tema de los procesos de reproducción y reconversión social se han realizado trabajos sobre la identidad, el enfoque en este tipo de investigaciones toman como base de su trabajo la obra de Pierre Bourdieu y los autores que trabajan desde esta perspectiva la identidad son Salord y Landesmann, este tipo de trabajo pretende estudiar las prácticas, la influencia de la familia, la posición social como elementos de estudio para la identidad académica reconstruida (Ducoing, 2003).

En el terreno de las metodologías adoptadas para el estudio de los procesos de reconstrucción y procesos de identidad académicos señalan tres momentos: 1) El histórico que da cuenta de la dimensión temporal de los procesos; 2) El relacional que explora el vínculo entre sujetos y los distintos contextos; 3) El subjetivo que da cuenta de la construcción de los sujetos a partir de la dimensión simbólico imaginaria. Los dispositivos metodológicos de este tipo de investigaciones son; 1) La reconstrucción de contextos históricos para ello se estudia la historia de las instituciones, de las disciplinas, de las profesiones y de la política social. Otro dispositivo es el uso de la biografía para dar cuenta de los procesos de constitución y reproducción de los académicos. Por último se maneja el método biográfico con intenciones de historia de vida o relato de vida, este tipo de trabajos se plantea reconstruir la trayectoria de los académicos. Los retratos biográficos permiten la exposición y análisis de los estilos de vida; los estudios genealógicos permiten estudiar el enfoque generacional, la pertenencia de grupo.

Para fines de esta investigación haber analizado el anterior estado del arte sobre el *Proceso de constitución simbólico-imaginaria de los académicos desde su propia experiencia*, lo cual me permitió conocer diversas características en la realización de investigaciones sobre la identidad. La vía de estudio propuesto desde la propuesta simbólica y experiencial de la identidad me permitió considerar a las teorías antropológicas, sociológicas y psicológicas como caminos de exploración de la identidad. A partir de los anterior realice indagaciones sobre propuestas del interaccionismo simbólico y representaciones sociales, dichas propuestas teóricas determinan la forma de acercarse al objeto de estudio, que en este caso es el maestrante de pedagogía de la FES Aragón, las anteriores propuestas teóricas conservaban problemáticas diversas para llevarlas a cabo. Dentro de las adversidades podemos señalar la amplitud de la muestra de estudio, debido a que se requerían realizar una indagación de diversos sujetos que intervienen en el proceso de formación de la identidad, además de que se debía dar continuidad al proceso de elaboración y construcción de la identidad, para ello se requería tener antecedentes de la investigación de la temática, con respecto a estudios sobre identidad en los espacios escolares de la FES Aragón, por ello se encontró que el tema ha sido poco abordado; generando un vacío que me permitía abordar mi temática de manera original. Por lo anterior consideré adecuado realizar un

estudio exploratorio de la identidad del maestrante de pedagogía, centrándome en el proceso de construcción de la identidad, sobre dicho recorrido pretendí el estudio de los distintos espacios de formación donde los estudiantes de maestría interactúan.

El estudio de los espacios de formación de la identidad me condujo a conocer desde diversos ángulos la práctica educativa de la maestría de pedagogía; otro aspecto a indagar fue los programas y objetivos en que se sustenta la maestría de pedagogía, dentro de este aspecto observé la preponderancia que se otorga al aspecto de profesionalización, investigación y especialización de la docencia; comprendiendo la importancia que tiene la profesionalización en la constitución de grupos o gremios profesionales, los cuales son determinantes para la constitución de la identidad. La identidad profesional se constituyó como el eje de estudio de la identidad en la maestría en pedagogía, por lo anterior, mi investigación dejó de lado aspectos como los de formación docente, estudios comparativos, estudios de trayectorias; centrándose entonces en la identidad profesional y su importancia en la formación de grupos profesionales de pedagogía.

Dentro de los estados del arte del COMIE (2003) encontré el documento coordinado por el Dr. Juan Manuel Piña, Alfredo Forlan y Lya Sañudo, en el capítulo 6 a cargo de Agustina S. Limón y Juan García. El capítulo, cuyo tema principal es la identidad, abarca la serie de estudios que se hicieron en México hasta el 2003; los apartados en que se divide: Identidad del docente normalista, identidad del docente universitario, identidad del investigador en educación, identidad del estudiante e identidad de género. El docente normalista se compone de diez trabajos referidos hacia comprender los procesos de formación significación del maestro normalista, entendiendo la formación normalista como un tema preocupante desde la perspectiva del número de los integrantes, esto es debe reconocerse que el grupo de docente normalistas comprende un amplio sector del sistema educativo mexicano, así podemos señalar que el docente normalista a conformado un grupo sólido y con una trayectoria amplia y diversa. Los enfoques teóricos de los cuales se hacen uso las diferentes investigaciones abarcan desde el psicoanálisis, la antropología social en su vertiente simbólica, representación social y la hermenéutica.

La identidad del docente universitario abarca una diversidad de instituciones orientadas a la formación de la docencia en las universidades. Las universidades donde se realizan las investigaciones: la UNAM y la UG (Universidad de Guadalajara), se destaca la problemática de los académicos de carrera de la UNAM, poniendo principal énfasis en las implicaciones sociales, económicas, profesionales y personales de los procesos de evaluación académica en la UNAM, entendiendo estos aspectos como los elementos de restitución de la dignidad del oficio académico para el mejoramiento de las prácticas académicas. Con respecto del docente universitario UG, se plantea abordar específicamente la identidad de los profesores de la carrera de psicología, señalando los factores culturales alrededor de la constitución de la identidad, dichos factores son considerados desde la perspectiva social, factores como la imagen, aceptación de miembros o grupos de poder; la metodología empleada es de corte interpretativo; la investigación centra su atención en el proceso de selección de los docentes en la carrera de psicología (Piña y Sañudo, 2003).

En otro apartado de estudio se encuentra la categoría de la identidad del investigador en educación, dicho apartado se encuentra compuesto por dos estudios, el primero comprende un estudio sobre la formación de los investigadores en humanidades de la UNAM, cuyo propósito es comparar los antecedentes familiares escolares e integración cotidiana en los espacios de trabajo, hogar y comunidad. El siguiente trabajo aborda la identidad de los investigadores en educación, circunscribiéndose al caso de los psicólogos; el objetivo de la investigación es indagar los esquemas simbólicos inconscientes que construyen los investigadores acerca de su práctica y de su pertenencia al campo de la investigación. Este tipo de trabajos indagan la identidad de un gremio altamente elitista.

La identidad del estudiante es otra de las categorías con mayor cantidad de trabajos, cinco, esto se debe a que se trabaja la identidad desde distintos niveles educativos como son el bachillerato; otras categorías son las clases sociales, la madurez biológica, el fracaso escolar. La gran diversidad en la problemática de la identidad estudiantil permite el uso de una diversidad de métodos y técnicas, los objetivos para dichas investigaciones son diversos y eclécticos. Una de las características sobresalientes es la inexistencia de trabajos sobre la identidad de

estudiantes universitarios, asimismo no se encontraron trabajos sobre identidad en estudiantes de posgrado, esto da muestra del poco interés por los estudios de posgrado, ésta debe ser un área que busca fortalecerse. La presente investigación encuentra parte de su originalidad en el estudio del estudiante de posgrado (Piña y Sañudo, 2003).

Las metodologías empleadas para la identidad del estudiante son diversas, al igual que sus enfoques y técnicas, por ello es difícil tomar alguna, además de que se persiguen objetivos distintos a los de estudiar la construcción identitaria de la profesión.

Por último el trabajo del Dr. Piña culmina con el estudio de la identidad de género, el actual estudio se compone de tres trabajos de tesis, abordando la temática de género, como el eje principal de estudio, para ello se hace uso de enfoques teóricos y de métodos etnográficos para su estudio. Los trabajos en algunos casos no buscan la interpretación de la identidad, más bien pretenden reafirmar la condición de género femenino en una gran diversidad de espacios, que van desde la escuela y la profesión.

2.5. Propuesta para la interpretación de la identidad profesional

Para de la identidad profesional la propuesta de Claude Dubar (2002) nos lleva sobre el aspecto del campo laboral las transformaciones que han sufrido el mercado laboral en las dos últimas décadas producto del acelerado desarrollo de la industria. Hay que señalar en la propuesta teórica de Dubar (2002), es sobre las problemáticas acontecidas en la nación francesa, en este sentido el autor hace referencia a las transformaciones del trabajo en este país; la situación del área laboral en Francia manifiesta una reconstrucción de la división del trabajo, esto es que los mismo obreros que por tradición sostenían un gremio se identificaban como un grupo en las líneas de producción. El cambio del sistema de producción actual genera una situación de crisis, esta crisis se expresa desde la modificación de todas las estructuras del modelo de tradicional de producción, las incertidumbres a las que hace referencia, nuestro autor, consisten en la reagrupación de los grupos gremiales profesionales, por ello las profesiones se encuentran en transformación y reconfiguración de sus identidades.

Con el establecimiento del modelo por competencias las identidades profesionales se han visto afectadas, la competitividad se establece como la tendencia

moderna del mercado de trabajo por ello la diversidad de gremios profesionales deben mostrar su saber hacer para tener un lugar en el mercado de trabajo (Valle, 2000). La reconfiguración de las profesiones marca su crisis, dicha crisis establece una nueva manera de estar en el trabajo, de sentir, pensar y vivir las actividades profesionales; la desestabilización de las formas tradicionales de representación y de acción genera una nueva socialización. En este sentido Dubar (2002) establece la necesidad de interpretar a la identidad como parte de los conflictos sociales, es tarea de la sociología analizar el problema de las crisis identitaria del mercado de trabajo.

Para las necesidades de nuestro trabajo la propuesta de Dubar nos permite comprender la noción de crisis de las identidades profesionales. Para estudiar la identidad profesional del maestrante de pedagogía de la FES Aragón es importante señalar que el espacio donde se construye la identidad profesional es la Universidad.

En este sentido la propuesta de Dubar termina ajustándose al modelo de identidad profesional de los gremios laborales, esto es que la referencia identitaria la establece un modelo de producción, el lugar que ocupa un obrero especializado le refiere su identidad, los *otros* funcionan como autoreferencia de la identidad. El modelo propuesto por Dubar es retomado de la obra Norbert Elias, cuya propuesta es que no hay identidad del Yo, sin identidad del Nosotros; la fórmula presentada es la transformación del equilibrio Nosotros-Yo; la problemática presente se encuentra en considerar la oposición individualidad-sociedad, consideradas como inseparables en el seno del proceso histórico. El Nosotros=polo social y de la definición única del Yo=polo individual esta idea establece una dominación integral del Nosotros sobre los Yo.

Con base en la anterior propuesta de interpretación de la identidad y sus alcances, no nos permite dar cuenta de la identidad profesional que se construye al interior de las universidades, debido a que la referencia Nosotros no se encuentra orientando el proceso identitario además de que el Yo no puede hacer referencia a su proceso de identidad. Las limitaciones de esta propuesta teórica no nos permiten dar cuenta de la construcción de la identidad desde los espacios escolares.

Por otra parte el acierto de la propuesta teórica anterior es poner de manifiesto la categoría de la crisis, ésta se manifiesta como el contexto general desde el cual la

relación que mantiene la identidad profesional en el proceso actual del mercado laboral. Es indudable la relación que mantiene la Universidad con el mercado de trabajo, dicha relación se instituye de manera más estrecha ante los cambios determinados por la globalización, las universidades transforman su interacción social orientados al ajuste, es necesario tomar en cuenta que la crisis se manifiesta de forma importante en la vida cotidiana de las aulas universitarias. Incluso los programas de posgrado viven de forma variada y diversa esta crisis identitaria de la profesión.

Dentro de la revisión teórica nos encontramos con la propuesta teórica de Stuart Hall (2003), en cuya obra plantea indagar la importancia que tiene la identidad en las formaciones psicológicas, sociales y simbólicas. Para nuestro autor el problema no se centra en la identidad como problema ontológico, más bien el problema de la identidad se muestra en su relación con la identificación, en este sentido toma a autores como son la obra de Derrida y por otra parte la teoría del sujeto de Foucault. La identificación se construye sobre la base del reconocimiento, el origen común o con el ideal, ésta es parte del proceso histórico-social de la identidad. El enfoque discursivo como parte definitoria de la identificación permite la construcción de la identidad profesional. Actividad que se funda en movimiento continuo y nunca terminado: siempre “en proceso”. La propuesta de Stuart Hall (2003) apuesta ya por una categoría denominada *sutura*, la cual consiste en una sobredeterminación de todas las prácticas significantes en que está en juego la identificación. El elemento principal de la identificación se encuentra en el trabajo discursivo y los límites simbólicos que éste entraña. La consolidación del proceso identitario se establece a partir de la consolidación de un discurso, la diversidad de discursos, prácticas y posiciones encontradas y antagónicas generan el escenario actual de identidad.

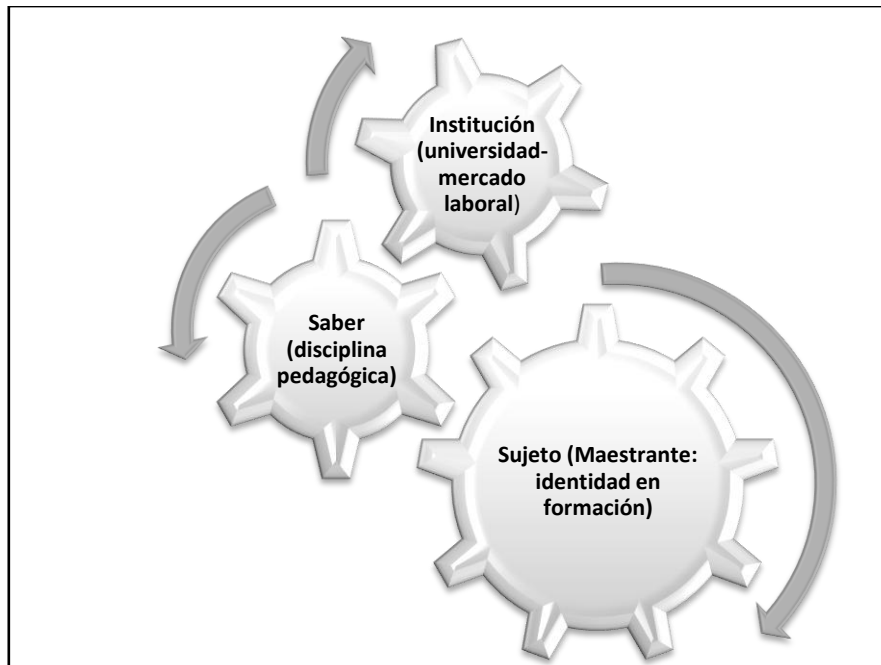
Debido a que para nuestro autor las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, éstas son producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas. La manifestación del poder que establece la consolidación de un discurso identitario tiene alcances tangibles en la realidad social, esto es que un profesionista que asume un discurso manifiesta a su vez un práctica distintiva de su quehacer, además delimita un espacio de poder (Hall, 2003).

La propuesta teórica de Stuart Hall (2003) nos permite avanzar de forma más profunda el estudio de la identidad en los ambientes universitarios, esto se debe a que las instituciones universitarias tienen un carácter disputativo del saber, este conflicto existente entre las diversas áreas del saber universitario establece también un proceso identitario; los estudiantes universitarios son inducidos en un proceso de formación el cual les da una definición de su acción profesional. La situación existente en los programas de posgrado universitario mantiene igualmente el establecimiento de un discurso y de una acción delimitada al ser identitario.

El eje fundamental sobre el cual descansa la identidad profesional en las aulas universitarias es el saber, en este sentido la formación científica, la asimilación por parte de los estudiantes de un discurso disciplinario otorga necesariamente un sentido de pertenencia al grupo profesional. Dicho perfil profesional se reafirma en su inclusión al mercado laboral, consolidando así un proceso de identificación e identidad.

Para los fines de nuestra investigación la propuesta teórica de Dubar (2002) y Hall (2003) nos permite indagar por un lado el aspecto de crisis de la identidad laboral, la cual impacta en los modelos de programas universitarios de posgrado. Por su parte la propuesta teórica de Hall sobre la construcción del discurso admite considerar la influencia que tiene el establecimiento del discurso identitario de las profesiones, tal como sucede en la identidad profesional del pedagogo. Por último no debemos dejar de lado la importancia preponderante que tiene el sujeto en formación de identidad, no cabe duda que la identidad se resuelve en la psicología del sujeto, ya que es él el motor del proceso identitario. Estableciendo así tres elementos correlacionados para la construcción de la identidad (Fig. 1).

Esquema sobre los ejes de la identidad



Esquema 1. Realizado por el autor con base en las lecturas: en él se muestra de manera esquemática la relación dialéctica de la construcción de la identidad profesional.

Después de haber analizado los referentes teóricos de la identidad, asimismo de haber detectado las partes en que se fundan la identidad profesional. Abordaremos ahora la metodología empleada para el estudio de la misma en los espacios de la maestría de pedagogía de la FES Aragón.

Capítulo III

ABORDAJE METODOLÓGICO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

CAPÍTULO III

III. Abordaje metodológico de la identidad profesional

La identidad profesional representa un tema donde la experiencia de los sujetos en torno a su construcción es determinante, la experiencia e interpretación que los sujetos otorgan a su búsqueda identitaria representa el capital que el investigador debe asumir como parte de la formación de la identidad profesional. A partir de la revisión teórica que se realizó en el capítulo II, en la cual queda notorio los aspectos subjetivos y objetivos de la identidad, esto es la parte subjetiva queda referida a la parte interna: tradiciones, aprendizajes y motivaciones del sujeto para adherirse a un modelo de identidad, en este caso la identidad profesional del pedagogo. Por otra parte la parte objetiva se encuentra visible en la institución educativa, o sea la FES Aragón, ésta representada por normatividad que funciona como foco proyectador de la identidad profesional a formar. La disciplina pedagógica funciona como otro de los ejes constructores de la identidad, ya que de éste depende la formación del discurso, que como vimos en la obra de Hall determina la construcción de la identidad a través del uso de un campo semántico, discurso, semejantes, así el profesional de la pedagogía ve en el uso del discurso un campo de delimitación de su identidad.

Ahora nos corresponde a través de la anterior base teórica mostrar el camino de estudio de la identidad, para ello se hace uso del método cualitativo, este recurso permite hacer estudio de temas que se encuentran en el seno de la vida cotidiana social, la identidad es un fenómeno que se encuentra en constante transformación, esto es jamás se encuentra terminado sino en construcción y reconstrucción persistente. Por lo anterior el modelo de investigación cualitativa es el más apto para el estudio de la identidad.

El modelo cualitativo se plantea como objetivo principal conocer la realidad a partir de indagar situaciones naturales, esto es que los fenómenos sociales se manifiestan en una cotidianeidad dinámica y siempre novedosa; la función del investigador ante dicha situación es dar sentido e interpretar los fenómenos en los términos del significado que los actores le otorguen (Vasilachis, 2006). El aporte novedoso de la investigación cualitativa se manifiesta en la recolección de los datos

empíricos, la experiencia vital, la riqueza de sentidos que nos arroja un fenómeno a estudiar determina que el investigador cualitativo tome una diversidad de técnicas etnográficas: entrevistas, observaciones, experiencias personales etc., con el fin de interpretar la diversidad de sentidos que proyectan el tema a estudiar.

Entre los rasgos distintivos de la investigación cualitativa, según Vasilachis (2006), a partir de la lectura que hace de Maxwell; los expone de la siguiente manera: a) la adecuación de los métodos a las teorías; b) la perspectiva de los participantes y su diversidad; c) la reflexividad del investigador y de la investigación; y d) la variedad de enfoques y métodos en la investigación cualitativa. El primer punto enuncia bajo la denominación de “la teoría fundamentada”(Atkinson, 2005), ésta consiste en que la investigación cualitativa no busca, como bajo el modelo positivista, tomar a las teorías para comprobarlas o corroborarlas, así la “teoría fundamentada” bosqueja la realización de investigaciones con el sentido de agregar, contradecir o replantear los postulados de las grandes teorías. Por ello esta investigación hace uso de los planteamientos teóricos como parte explicativa del fenómeno identitario.

El estudio o uso de los puntos de vista de los actores como fundamento de la identidad profesional, para nuestro trabajo forma parte esencial, ya que a partir de la experiencia o de lo que señalen los actores de la maestría de pedagogía de la FES Aragón se considera como prioritario de la identidad del pedagogo y será la parte más fecunda de los hallazgos.

Con respecto a la reflexividad del investigador relativo a su investigación, éste es uno de los aspectos más ricos de la investigación cualitativa, ya que es a partir de la experiencia del investigador, y del rastreo de los pasos seguidos por parte de él en que puede manifestarse su interpretación. O sea los hallazgos cobran sentido sólo a través de la experiencia manifiesta del proceso de investigación; por ello mi investigación pone principal énfasis en la experiencia del investigador con su inclusión al campo de estudio, esto sirve de base para la cimentación del proceso de interpretación de la información recabada. Por último la diversidad de enfoques y métodos, esto es el eclecticismo con que se plantea realizar la presente investigación es producto de la complejidad del tema a investigar, por ello se realizaron una serie de indagaciones

teóricas y a la par se recolecto material empírico, observaciones, entrevistas, encuestas, recolección de material, etc. sobre el campo de estudio.

El presente trabajo de investigación se plantea de carácter exploratorio, la razón se debe a la situación del tema de investigación, a partir de la revisión bibliográfica sobre trabajos de tesis o libros referentes al estudio de la identidad en los programas de posgrado, se concluye que el presente aporta elementos para el estudio de la identidad pedagógica.

Los estudios exploratorios, como éste, poseen formas de trabajo particulares, esto es los estudios exploratorios son un primer acercamiento sistemático al fenómeno y tiene como finalidad aclarar conceptos y definir sus límites y relaciones con otros fenómenos. Además el estudio sugiere pautas y referencias para investigaciones más amplias; la intención no es dilucidar al tema estudiado, o suministrar ideas relevantes, la intención es mostrar un panorama que permita estudiarlo con mayor profundidad (Sampieri, 2005). Dentro de las funciones sugeridas para el presente estudio exploratorio consiste en: aumentar la familiaridad del investigador con la construcción de la identidad profesional en programas de posgrado; definir conceptos referidos a la identidad profesional: establecer prioridades para ulteriores investigaciones; conformar un esquema donde se muestren problemas considerados como urgentes.

El presente capítulo se encuentra dividido en una serie de apartados: el primero hace referencia mi ingreso al campo de estudio, exponiendo mi incorporación como parte de la maestría de pedagogía de la FES Aragón. Asimismo se hace mención de la serie de obstáculos y cambios en los enfoques sobre la indagación de la identidad. La segunda parte expone la caracterización de los sujetos de estudio, además de determinar el porqué fueron elegidos entre la diversidad de actores. La tercera parte descubre al enfoque fenomenológico cómo el más apropiado para la investigación de la identidad profesional del maestrante de pedagogía de la FES Aragón, asimismo se definen los instrumentos para la recolección de la experiencia de y vivencias de los actores. Por último se exponen los ejes para el análisis de los datos recabados, así como las vías de interpretación, teniendo presente los alcances del estudio, esto es caracterizar la tesis como estudio exploratorio.

3.1. Ingreso al campo de estudio

Con mi ingreso a la maestría en pedagogía a la FES Aragón, como parte de las exigencias del programa, me exigía la realización de un trabajo de investigación. El primer contacto fue la plática de ingreso, además de la sesión de tutoría que tuve con mi tutor, a partir de esta plática comprendí las características que se me exigían como integrante del campo IV Construcción de Saberes Pedagógicos. Por las sesiones de tutoría comprendí que dentro de este campo existía una línea de investigación (Formación y posgrado).

La forma de trabajo en la maestría de pedagogía de la FES Aragón consistía en los acuerdos de la reunión tutorial. Por ello entendí la necesidad de elaborar el proyecto de investigación acorde a los objetivos de la línea de investigación, o sea que mi proyecto original de investigación debía ser cambiado y ajustado a la investigación de la formación en el posgrado.

Mi proyecto de investigación integró una problemática educativa que tomará como temática la situación de la educación superior, en específico alguna problemática del posgrado. Mi desconocimiento sobre la organización o actividades del posgrado me causó incertidumbre. Mi tutor sugirió tomara el posgrado de la FES Aragón, ya que éste representaba una experiencia vital, además me permitía estudiar la temática sin tener que desplazarme a otra institución. Otros de los acuerdos en el campo IV consistieron en tomar el enfoque cualitativo de investigación como instrumento de la elaboración del trabajo.

Con estos requisitos comencé mi integración, tanto de mi experiencia formativa en la maestría en pedagogía, como al campo de estudio que debía trabajar como eje de investigación. Los seminarios que me fueron asignados tenían como objetivo inducirme en el proceso del trabajo de investigación, en este sentido los seminarios funcionaron como orientadores del proceso de investigación. Las tutorías que se llevaban a cabo con mi tutor funcionaban como acompañamiento del proceso. Otros de los aspectos que permitieron el avance de mi trabajo de investigación fueron las reuniones de comité-tutorial y los Coloquios. Los comités tutorales eran tres a lo largo del semestre en

estos se presentaba un avance de mi proyecto de investigación o de mi tesis; en ellos los maestros y tutores del campo vertían sus puntos de vistas, sugerencias y ayudaba a dar continuidad al trabajo. Los Coloquios eran uno al final de cada semestre, en ellos se hacía una revisión integral del trabajo de investigación, asignado al principio del semestre además se completaba el trabajo en cada uno de los seminarios.

Esta dinámica de trabajo me permitió conocer el trabajo realizado en el campo, además de que a través del comentario de mis demás compañeros de generación me permitieron conocer cómo trabajaban en otros campos. Por sus comentarios comprendí que el trabajo era similar. Con respecto al avance de mi trabajo de investigación, comencé con realizar incursiones, o sea pláticas con mis demás compañeros de generación de la maestría, ya que ellos representaban mi objeto de estudio, asimismo mi asistencia a los seminarios de la maestría de la FES Aragón me ayudaron a vislumbrar sobre las tradiciones, prácticas y hábitos existentes en la maestría.

Debo aclarar que mi formación en licenciatura fue en la carrera de filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de Ciudad Universitaria, esto me implicaba ingresar a un campo hasta entonces desconocido. Además el trabajo de investigación que realice en la licenciatura fue de carácter bibliográfico y teórico. Los métodos de estudio en filosofía son, en su mayoría, de carácter teórico. Con mi incursión a la maestría en la FES Aragón el tipo de investigación cambio, porque la característica fundamental de la investigación en educación comprende el elemento empírico. Esto generó en mí un cambio radical de mi postura metodológica, me exigía transformar mis esquemas de trabajo. Parte de mi formación en la maestría de pedagogía complementó mis saberes sobre el perfil profesional a adquirir.

El primer semestre tuvo como objetivo construir el proyecto de investigación para ello era necesario delimitar un tema de estudio, y detectar la problemática en cuestión. En este primer momento realicé una serie de proyectos con temática distintas: mi trabajo se planteó estudiar las políticas de los organismos internacionales hacia el posgrado en México. Otro proyecto se planteó hacia el estudio del posgrado en México; otro proyecto se planteaba el estudio de las prácticas escolares en la maestría de pedagogía. Con esta variedad de proyectos el primer semestre concluyó sin la consolidación de ninguna de las temáticas. La orientación por parte de mi tutor fue

recurrir al campo empírico de estudio, así el segundo semestre consideró como objetivo la indagación con un instrumento (encuesta) para conocer las características de cada uno de los estudiantes, de cada uno de los campos en que está integrada la maestría de pedagogía. Además de las observaciones que yo registraba en documentos informales. Con estos dos registros inicié mi ingreso al campo de estudio, a través de estos instrumentos me percaté que al preguntar a cada uno de los actores (maestros, funcionarios y alumnos) sobre las prácticas distintivas del profesional de pedagogía, las respuestas no tenían semejanza en la indicación del objeto de estudio y las prácticas profesionales distintivas del pedagogo, además de presentar gran confusión con respecto de su identidad pedagógica. Con estos elementos comencé a profundizar sobre la identidad tanto de la disciplina pedagógica, como de la práctica profesional, además de los enfoques en el trabajo de investigación pedagógico. Con estos datos me permitió concluir preliminarmente mi proyecto de investigación, que presente al final del segundo semestre de la maestría de pedagogía.

Para el tercer semestre correspondió la realización de un contexto a mi tema de investigación, para ello fue necesaria la búsqueda bibliográfica sobre mi tema de estudio; por otra parte debí continuar con mis observaciones, comenzando con la realización de entrevistas, a funcionarios de la maestría en pedagogía. Producto de este trabajo me permitió estudiar los diferentes espacios en que se forma al profesional de pedagogía, tanto de la FES Aragón, como de la Facultad en C.U.

Mi indagación sobre la diversidad de estudios que sobre identidad que se han hecho en México. Con este trabajo se concluyó el tercer semestre, cuyo resultado todavía arrojaban una problemática que comenzaba o tomar forma. Para dar inicio el trabajo cualitativo de investigación era adecuado exponer de forma metódica la problemática de estudio, dicha problemática no podía todavía enunciarse, ya que debía tenerse mayor precisión en los instrumentos en técnicas empíricas de estudio.

Para el cuarto semestre el objetivo era delimitar un problema de estudio, un contexto, los instrumentos de investigación y el estado del arte de la cuestión. Como parte del avance de la investigación empírica. Las entrevistas que se habían hecho a funcionarios, Coordinador del programa de pedagogía y estudiantes de la maestría. Con esta información recabada se había logrado obtener información suficiente para la

construcción del problema de investigación. Este había quedado dirigido hacia el tema de la identidad profesional de los maestrantes de pedagogía, dicha problemática pretendía como objetivo indagar la construcción de ésta en la FES Aragón, en este sentido se había determinado trabajar sobre la línea de investigación del campo IV (Formación y posgrado) dicha línea de investigación se plantea el estudio formativo en los programas de posgrado, por ello se consideraba a la identidad como uno de los aspectos fundamentales en la formación del maestrante de pedagogía.

Con la temática delimitada se inicio a definir los ejes de observación en el campo, para ello se consideró a los actores que interactúan en el posgrado de la FES Aragón; determinando como actor principal a los estudiantes de la maestría de pedagogía. Para continuar con el trabajo de investigación se estructuró un guión de entrevista semiestructurado, este tenía la intención de indagar las experiencias, puntos de vistas y valoraciones en torno a su formación en su campo, con esta información se logró comprender las experiencias y puntos de vista de los actores sobre su tránsito en el posgrado, los actores expresaban su malestar, dicha molestia fue interpretado como un obstáculo en su integración al programa de maestría en pedagogía. Con estos datos se volvió a revisar la información teórica de la identidad, asimismo se estudio trabajos que tuvieron como objeto la formación, construcción de la identidad, asimismo se detectó trabajos de investigación cualitativos cuyo objeto de estudio fuera los estudiantes.

La problemática se orientó hacia el tema de la identidad profesional, esto se debe a que la identidad profesional es un tema con impacto en la formación de los estudiantes de educación superior, asimismo tiene relación con el mercado de trabajo y las políticas educativas. Otro de los aspectos a delimitar fue la muestra, esta quedó delimitada a la generación de estudiantes del semestre de 2008-1; ya que éstos eran compañeros de generación, así el contacto y las observaciones eran constantes, además permitían mayor interacción por lo tanto mejor comprensión del proceso de formación. Por último se estableció a la disciplina de conocimiento (pedagogía) como el aspecto distintivo de la identidad profesional.

3.2. Caracterización del sujeto de estudio

Los estudiantes de posgrado han sido poco estudiados, esto se debe al poco interés que existía sobre los programas de posgrado. Con las exigencias del mundo globalizado los programas de posgrado han despertado gran interés para los investigadores, ya que se espera de ellos resultados. Los estudiantes de posgrados representan el elemento fundamental, ya que son ellos producto de la formación institucional. Las universidades, en las últimas dos décadas, han tenido que transformar radicalmente su modelo de formación universitaria, ya que deben ajustarse a una realidad que reclama más preparación en saberes tecnológicos, con ello se reorientan el perfil de egreso de sus estudiantes, ajustándolos a las necesidades de mercado. Lo anterior, implica una fuerte presión para transformar radicalmente la tradición formativa del posgrado; un ejemplo de ello se puede observar en los reglamentos aprobados por el consejo técnico de la UNAM, entre sus modificaciones se plantean acelerar el egreso de los estudiantes de posgrado, esto es, antes un estudiante de maestría podía concluir sus estudios con un límite de once años; actualmente se reduce a tres o cuatro máximo; con esta modificación se altera la vida institucional, porque los estudiantes que ingresan al posgrado no vislumbran el tiempo de permanencia para su egreso. Por ello al exigir institucionalmente su egreso se violenta la libertad del alumno. Es necesario entender que los alumnos de posgrado son sujetos de edad adulta, los cuales tienen experiencia laboral, además de su trayectoria formativa en diversas instituciones de educación superior y compromisos personales de alta exigencia. Por ello el estudiante de posgrado se considera un estudiante con características particulares, las cuales deben ser tomadas en cuenta para la realización de cualquier estudio.

Un primer paso para la caracterización de actores es describir el escenario en que interactúan, en este caso hablaremos de la FES Aragón como el escenario de interacción de los alumnos de posgrado. La FES Aragón cuenta con 35 años de historia, las características del plantel se encuentra ubicado en la periferia de la zona oriente, conocida como la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. La FES Aragón transita por seis etapas, identificadas Rivas Ontiveros y Sánchez Gudiño (2003), divididas así por el número de administraciones; asimismo para estos autores los rasgos comunes de todas las etapas se caracterizan por:

- La ausencia total de un proyecto académico
- La supeditación casi absoluta de la administración a los designios de la dirección
- El nulo interés por conformar una planta académica de tiempo completo
- La instauración de un poder completo por parte de los directores
- Institucionalización de prácticas clientelares y coercitivas materializadas a través de las contrataciones semestrales. (Rivas, 2003)

Estas características permean todas las estructuras institucionales de la FES Aragón, por ello debemos reconocerlas como parte integrante de todos los sistemas de su administración burocrática. La tradición determina en muchos sentidos la vida cotidiana de la FES Aragón. El posgrado no se encuentra fuera de éstas limitantes institucionales.

Los programas de posgrado datan de 1980 cuando se creó el primer programa de estudios de posgrado, la Maestría en Enseñanza Superior (MES). Para 1985 bajo la administración del Lic. Sergio Rosas Romero se creó la División de Estudios de Posgrado; la características del posgrado en la FES Aragón tiene titubeos, ya que algunos de sus programas se han visto interrumpidos. El primer programa de posgrado que se creó fue el de Derecho en 1998, y en 1999, posteriormente se creó el doctorado en pedagogía. Podemos concluir que el posgrado en la FES Aragón tiene una tradición corta, asimismo esto se representa por la falta de consolidación de prácticas educativas, además de que las instalaciones donde se alberga el posgrado son deficientes, la planta docente tiene poca tradición en sus prácticas escolares (véase anexo, 22).

Para comprender la totalidad de población que atiende la FES Aragón: los alumnos inscritos para 2009 son de 17, 645; de esta población los alumnos de posgrado son 253; esto es el 1.43% son la totalidad de estudiantes que atiende la FES Aragón, la distribución de los alumnos de posgrado se encuentra dividido en cada uno de los programas de maestría y doctorado, los programas de maestría son cuatro, mientras que los de doctorado son tres (ver la tabla 1). Dentro de los aspectos estadísticos de la situación del aprovechamiento y egreso de estudiantes tanto de licenciatura como de posgrado la situación se muestra complicada, ya que el egreso tanto en algunas licenciaturas como en el posgrado es muy bajo.

Numeralia FES Aragón 2009	
Alumno inscritos	17,645
Estudiantes de posgrado	253
Titulados de licenciatura	1,465
Alumnos que obtuvieron el grado	83
Becas para posgrado	216
Cursos para profesores (DGAPA)	24
Cursos y diplomados de educación continua	127
Eventos académicos	1,026
Proyectos de investigación	398
Trabajos de investigación concluidos	146

Tabla1 Fuente: Gaceta de la FES Aragón, Núm. 266, del 1° al 15 de febrero de 2010. En esta tabla se muestran datos relevantes de la actividad escolar de la FES Aragón. En esta tabla se muestra el total de población estudiantil que atiende el posgrado de la FES Aragón.

POBLACIÓN DE POSGRADO			
CARRERA	INGRESO	REINGRESO	TOTAL
Mtría. en Derecho	30	26	56
Doctorado en Derecho	3	10	13
Mtría. en Economía	15	9	24
Doctorado en Economía	3	5	8
Mtría. En Pedagogía	16	17	31
Doctorado en Pedagogía	13	13	26
Especialización en Puentes	9	-	9
Mtría en Arquitectura en Tecnología	9	11	20
TOTAL	98	91	187

Tabla 2 Fuente: Gaceta de la FES Aragón, Núm. 234, febrero de 2008. En esta tabla se muestra la actividad en el rubro del egreso y la graduación, en esta tabla se observa la distribución de la matrícula estudiantil del posgrado. En esta tabla se muestra el total de alumnos que atiende la Maestría de pedagogía.

EGRESADOS Y GRADUADOS EN POSGRADO		
CARRERA	NÚMERO DE EGRESADOS	ALUMNOS QUE OBTUVIERON EL GRADO
Mtría. en Derecho	26	41
Doctorado en Derecho	4	5
Mtría. en Economía	9	6

Doctorado en Economía	-	1
Maestría. En Pedagogía	8	6
Doctorado en Pedagogía	13	3
Especialización en Puentes	-	1
TOTAL	60	63

Tabla 3 Fuente: Gaceta de la FES Aragón, Núm. 234, febrero de 2008. En esta tabla se muestra la actividad en el rubro del egreso y la graduación de los maestrantes de pedagogía. En la tabla se muestra el número de estudiantes que obtuvieron el grado en 2008, como se puede observar el problema de egreso en la maestría es una de sus debilidades.

Hablando específicamente de la maestría de pedagogía podemos señalar que para la generación 2008 se encontraba atendiendo un total de 33 alumnos, la generación 2008 I se componía de 16 alumnos los cuales fueron repartidos en los cuatro campos de estudio. En el campo I: Docencia Universitaria; en este campo se integraron tres alumnos uno en la línea de investigación: Nuevas Tecnologías en Educación; en la línea Comunicación, Pedagogía y Lenguaje se encontraban dos alumnos. En el campo II: Gestión Académicas y Políticas Educativas se encuentran a dos alumnos asignados a la línea de Reforma Educativa en la Escuela Secundaria, en la línea de Políticas Educativas en Educación Superior se integraron cuatro alumnos. En el campo III: Educación y Diversidad Cultural en la línea Educación para la salud se asignó un alumno, en la línea Interculturalidad y Educación Indígena se asignó un alumno, en la línea Educación y Valores otro alumno. En campo IV: Construcción de Saberes Pedagógicos en línea Formación y Posgrado tres alumnos. Como podemos percatarnos la mayor cantidad de alumnos de la generación estuvieron concentrados en el campo II con seis alumnos y campo IV con tres, eso también puede ser observado en las líneas de investigación ya que estos campos presentan la menor cantidad de líneas. Otro aspecto a resaltar es que el campo IV era de reciente creación, en este campo tiene como objetivo la iniciación a la investigación.

Concentrado de campo y línea y formación en licenciatura

MAESTRANTE	EDAD	FORMACIÓN LICENCIATURA	CAMPO Y LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
C I T	25	MÉDICO CIRUJANO	CAMPO III EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL Línea: Educación para la salud
D R J W	30	LIC. EN PEDAGOGÍA	CAMPO I DOCENCIA UNIVERSITARIA Línea: Comunicación, Pedagogía y Lenguaje

H C A	35	LIC. EN COMUNICACIÓN Y PERIODISMO	CAMPO I DOCENCIA UNIVERSITARIA Línea: Comunicación, Pedagogía y Lenguaje
G P S	44	LIC. EN COMUNICACIÓN Y PERIODISMO	CAMPO III EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL Línea: Educación y Valores
V V R	51	LIC. EN PEDAGOGÍA	CAMPO III EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL Línea: Interculturalidad y Educación Indígena
B B D A	25	LIC. EN PEDAGOGÍA	CAMPO II GESTIÓN ACADÉMICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS Línea: Reforma Educativa en la Escuela Secundaria
C E M J	30	LIC. EN COMUNICACIÓN Y PERIODISMO	CAMPO II GESTIÓN ACADÉMICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS Línea: Reforma Educativa en la Escuela Secundaria
C C M L	39	LIC. EN COMUNICACIÓN Y PERIODISMO	CAMPO II GESTIÓN ACADÉMICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS Línea: Política educativa en Educación Superior
G G C	28	LIC. EN PEDAGOGÍA	CAMPO II GESTIÓN ACADÉMICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS Línea: Política educativa en Educación Superior
M R D	52	LIC. EN PEDAGOGÍA	CAMPO II GESTIÓN ACADÉMICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS Línea: Política educativa en Educación Superior
G G M	25	LIC. EN PEDAGOGÍA	CAMPO II GESTIÓN ACADÉMICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS Línea: Política educativa en Educación Superior
B C M G	24	LIC. EN PEDAGOGÍA	CAMPO IV CONSTRUCCIÓN DE SABERES PEDAGÓGICOS Línea: Formación y Posgrado
H B S	41	LIC. EN PEDAGOGÍA	CAMPO IV CONSTRUCCIÓN DE SABERES PEDAGÓGICOS Línea: Formación y Posgrado
V A J A	36	LIC. EN FILOSOFÍA	CAMPO IV CONSTRUCCIÓN DE SABERES PEDAGÓGICOS Línea: Formación y Posgrado
M P E A	27	LIC. EN SICOLOGÍA	CAMPO I DOCENCIA UNIVERSITARIA Línea: Nuevas Tecnologías en Educación

Tabla 4 En esta tabla se caracteriza a cada uno de los maestrantes pertenecientes a la generación 2008 II, los alumnos resaltados en negritas son a los que se aplicó entrevistas y se dio un seguimiento por medio de observaciones.

La experiencia de la totalidad de alumnos de los campos III y IV era de malestar debido a que no habían seleccionado ese campo y línea de estudio, asimismo cabe señalar que la mayoría de los estudiantes expresaban su interés por integrarse a la

línea de docencia perteneciente al campo I. A partir de las observaciones realizadas y de las entrevistas a funcionarios se concluyó que los alumnos fueron asignados dependiendo las necesidades institucionales, esto es que el área pedagógica no se circunscribe a la docencia sino que debe ser ampliado hacia las áreas de investigación y de gestión, por ello era importante fortalecer estos dos campos de estudio pedagógico.

Las anteriores razones orientaron la presente investigación a indagar la integración y formación de los alumnos de la generación 2008 en los campos III y IV. Además manejar esta muestra representa una virtud ya que al realizar entrevistas y observaciones se pudo controlar de manera más directa su percepción y su integración a la maestría de pedagogía de la FES Aragón. La interacción observada de este grupo de estudiantes se dio a través de la observación de su trabajo y participación en seminarios actividades escolares; además de ser copartícipe de sus inquietudes, molestias y desorientación en la integración a la formación escolar de la maestría. El conjunto de alumnos estudiados fue de ocho estudiantes de la generación; el total de la muestra es de 15 alumnos; de la muestra de alumnos en estudio se analizó su trayectoria, su integración, su experiencia y su valoración hacia su formación a través del programa de maestría de la FES Aragón.

Actores de la maestría

MAESTRANTE	FORMACIÓN DE LICENCIATURA UNAM	OTRAS	OCUPACIÓN LABORAL
B B D A	LIC. EN PEDAGOGÍA	Lic. en Educación Física	Imparte clases de educación física secundaria
C E M J	LIC. EN COMUNICACIÓN Y PERIODISMO FES Aragón		Labora en una Universidad privada impartiendo clases de Televisión y Periodismo
C C M L	LIC. EN COMUNICACIÓN Y PERIODISMO FES Aragón antigüedad de 20 años de haber egresado		Docente a nivel secundaria, con más de 10 años de experiencia
G G C	LIC. EN PEDAGOGÍA En la FES Aragón		Labora en universidades privadas impartiendo asignaturas referentes a la educación
M R D	LIC. EN PEDAGOGÍA En la ENEP Acatlán	Maestría por la Universidad del Valle de México	Directora a nivel Secundaria con Aprox. 20 años de servicio
G G M	LIC. EN PEDAGOGÍA		Docente a nivel

	En la Facultad de Filosofía y Letras Titulación por informe		primaria; participación en un proyecto educativo en provincia. Actualmente becada
B C M G	LIC. EN PEDAGOGÍA En la FES Aragón Titulación por promedio de la licenciatura		Orientadora en una preparatoria del estado de México, 2 años de antigüedad. Experiencia en nivel preescolar y educación para adultos
H B S	LIC. EN PEDAGOGÍA FES Acatlán. Titulación por tesis	Estudios de Normal en educación primaria. Maestría por la Universidad del Valle de México	20 años de experiencia impartiendo clases a nivel licenciatura en una Normal

Tabla 5 En esta tabla se hace un concentrado de la formación escolar de los actores entrevistados, asimismo se señala su actividad laboral.

La identidad profesional como proceso de construcción exige estudiar la subjetividad a través de la percepción de las prácticas escolares en el programa de maestría de la FES Aragón. En este sentido se logró dar seguimiento con entrevistas estructuradas para la interpretación percepción de la formación identitaria del estudiante de maestría. Se llevaron a cabo observaciones en los seminarios con ello se pudo interpretar las respuestas de las entrevistas, esto se debe a que las respuestas de las entrevistas deben ser interpretadas en un contexto común (Atkinson, 2005); esto es que mis observaciones en los seminarios me permitían interpretar por ser parte de la problemática. En este sentido percibir el malestar y su integración al programa de maestría. Con esto ponemos de manifiesto la caracterización de los sujetos de estudio y de su medio.

Temáticas de trabajo de investigación

MAESTRANTE	FORMACIÓN DE LICENCIATURA UNAM	TEMA DE TRABAJO DE TESIS EN LA MAESTRÍA DE PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN
B B D A	LIC. EN PEDAGOGÍA	La educación física en el sistema de educación secundaria
C E M J	LIC. EN COMUNICACIÓN Y PERIODISMO	La escritura en educación secundaria

	FES Aragón	
C C M L	LIC. EN COMUNICACIÓN Y PERIODISMO FES Aragón antigüedad de 20 años de haber egresado	El capital cultural que adquieren los estudiantes de licenciatura que realizan una estancia en otra institución al participar en un programa de movilidad estudiantil. El caso de la FES Aragón durante el periodo comprendido 2007-2008
G G C	LIC. EN PEDAGOGÍA En la FES Aragón	Historia de la Universidad en América Latina
M R D	LIC. EN PEDAGOGÍA En la ENEP Acatlán	Prácticas directivas y cultura organizacional: en la secundaria (estudio de caso)
G G M	LIC. EN PEDAGOGÍA En la Facultad de Filosofía y Letras	Identificación del código deontológico del profesionista de pedagogía de Estudios Superiores Aragón (UNAM)
B C M G	LIC. EN PEDAGOGÍA En la FES Aragón Titulación por promedio de la licenciatura	La práctica del seminario en el proceso de formación del maestrante de pedagogía de la FES Aragón
H B S	LIC. EN PEDAGOGÍA FES Acatlán. Titulación por tesis	Resignificar la competencia. Estudiantes de maestría en pedagogía ante la iniciación en la investigación educativa, FES Aragón

Tabla 6 En esta tabla se concentra las temáticas elegidas para el trabajo de tesis de los maestrantes de la generación 2008 II

3.3. Enfoque de la investigación

La fenomenología es una corriente filosófica elaborada por Edmund Husserl a finales del siglo XIX se caracteriza por centrar su interés en la experiencia personal, en vez de abordarlo desde las perspectivas grupales o interaccionales. “La fenomenología se sustenta en cuatro conceptos clave: la temporalidad (el tiempo vivido), la especialidad (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o la comunalidad (la relación humana vivida)” (Álvarez-Gayou, 2007: 85-86). El enfoque fenomenológico como método de estudio pretende el análisis de la experiencia vital de los actores, desde el paradigma fenomenológico las preguntas de quien investiga siempre se dirigen hacia una comprensión del significado de la experiencia vivida. Los datos recabados deben pues presentar esta vivencia experiencial, en este sentido la interpretación de los datos se da a través de la interpretación de la lectura y relectura de las experiencias de los actores. El estudio fenomenológico concluye con una mejor comprensión del investigador sobre la estructura invariable de la experiencia del actor.

La identidad es un fenómeno que se realiza en la subjetividad del actor, en este sentido debemos señalar que el estudiante de maestría de pedagogía de la FES Aragón como objeto de estudio de la identidad. Sin embargo, con el auxilio de las teorías sociológicas (Berger y Luckmann, 2006) se puede comprender la dialéctica social de la construcción de la identidad, esto es que la identidad no se construye aisladamente del entorno social, más bien es una interacción entre lo social y lo subjetivo que dan paso a la construcción de la identidad. Por lo anterior la indagación que se hace de la identidad profesional del maestrante de pedagogía debe encontrarse en las expresiones, diálogos de sus experiencias. Dichas experiencias deben referir a un entorno social que se encuentra proyectando la identidad.

Los instrumentos por medio de los cuales se realizó la indagación de la subjetividad de los actores fue la entrevista, ya que esta permite indagar a través del diálogo la experiencia vital de los actores (Atkinson, 2005). Las entrevistas fueron en un primer momento informales, ya que debemos recordar los alcances de la presente investigación, ésta se determinó de carácter exploratorio. Por lo anterior, las entrevistas informales fueron importantes para la elaboración de un guión semi-estructurado, dicho guión permitió el análisis de las experiencias de la construcción de la identidad, asimismo permitió la exteriorización por parte del actor de sus necesidades y objetivos personales; éstos fueron confrontados con las necesidades institucionales, producto de esta comparación es parte de los hallazgos fundamentales del estudio de la identidad profesional del maestrante de pedagogía. Por su parte las observaciones que se registraron permitieron la corroboración o negación de las afirmaciones expuestas por los actores en las entrevistas, ya que reconocemos la posibilidad de engaño de las respuestas vertidas en una entrevista (Rodríguez, 1999).

3.4. Análisis de la información

La información recabada a partir de la aplicación de entrevistas y la realización del registro de observaciones debía ser organizada para su posterior análisis, en este caso debido al trabajo que se realiza en torno a la subjetividad, ya que la identidad se construye al interior del sujeto social. Para Piña Osorio (1998) el enfoque interpretativo representa el modelo adecuado para estudiar los problemas del hombre, en este caso

las entrevistas realizadas a los estudiantes de maestría de pedagogía de la FES Aragón son con la intención de conocer sus percepciones y valoraciones, pero éstas se dan en un entorno social que las modifica o a veces las construye, por ello el enfoque interpretativo permite conocer las causas de la acción humana, esto nos conduce a determinar los factores sociales que influyen en nuestra subjetividad para realizar algunas acciones. La interpretación requiere de un procedimiento, esto es, interpretar no se reduce a realizar un retrato del fenómeno, tampoco se delimita a deducir aspectos; la función de la interpretación nos obliga, al investigador, a “captar las acciones con sentido subjetivo, porque éstas se encuentran concatenadas con los otros. Una acción con sentido es social porque tiene como referencia a los otros. La tarea del investigador consiste en buscar la conexión de sentido.” (Piña, 1998: 29). En conclusión interpretar significa preguntarse porque los actores realizaron tal o cual acción, y no de otra manera.

Mi universo de investigación lo conformaron 8 estudiantes de la maestría de pedagogía, quienes se integraron en la generación 2008-I, su formación de origen es variada (veáse Tabla 4), no solo porque algunos estudiantes provienen de una licenciatura diferente a la pedagogía, sino porque además no comparten la misma licenciatura, ya que provienen de otra licenciatura. Los pertenecientes a la licenciatura de pedagogía, en algunos casos pertenecen a diferentes planteles de la UNAM (C.U. o FES Acatlán o Aragón), además de tener diversas experiencias laborales, o sea, la mayoría son docentes, pero pertenecen a diferentes niveles o han realizado actividades diversas vinculadas con la educación. Estos datos nos indican que los sujetos en estudio construyen desde diferentes referentes su identidad.

Lo anterior implica, en primer lugar, incorporar al análisis la intervención de la dimensión subjetiva, lo que significa interactuar con estructuras diferenciadas, en este sentido la variedad en valoraciones se puede establecer a partir de los referentes de su historia escolar, esto da significado a sus interpretaciones.

En segundo lugar, se deben reconocerse los focos sociales de la identidad, éstos se conforman por la relación con los *otros*, que en este caso son la institución y sus exigencias formativas, desde un referente que es el perfil profesional inducido por las políticas educativas del Estado; por otro lado tenemos la disciplina pedagógica que se

encarga de moldear los discursos, desde los cuales se hace referencia a una construcción de conocimiento profesional, además de inducir a definir las acciones en un campo laboral, ya que los discursos determinan en muchos sentidos la delimitación cognoscitiva y activa de la identidad profesional.

Abordar el trabajo desde las significaciones, experiencias o valoraciones como productoras de sentido de la identidad, implica reconocer dos dimensiones en movimiento dialéctico en las que se realiza este proceso, pues incluye aspectos socio-históricos como subjetivos, a través de los cuales el sujeto interpreta, organiza y construye su identidad.

Este posicionamiento me permitió incluir dos tipos de abordaje que en el proceso analítico se vinculan, el factor institucional y disciplinario de la identidad profesional del pedagogo de posgrado, y la parte subjetiva de la construcción identitaria, ya que en ésta se forma la valoración y la percepción del proceso de formativo. Estos aspectos nos permiten, a través de la explicación. Que lo inconexo aparezca como relacionado, asimismo hacer visible lo que en apariencia es imperceptible o desconocido.

En este proceso de interpretación, la teoría y los datos que nos muestran la realidad son compartidos. La descripción tiene como finalidad convertir los sucesos en algo científicamente claro, por ello los conceptos o aportes teóricos se convierten en instrumentos útiles para la interpretación, con el objeto de dar expresión científica a los sucesos de la experiencia vital, la pretensión no es crear conceptos nuevos o teorías, sino auxiliarse de los recursos teóricos para comprender la temática de la identidad (Atkinson, 2005).

A través de las entrevistas recupero el poder de la palabra, pues permite designar sucesos o una serie de hechos en otros momentos encubiertos, de esta forma pueden ser reconocidos, mediante la experiencia directa, aquellos acontecimientos de los cuales han sido testigo mis entrevistados, además de sus experiencias en torno a su sentir sobre su vivencia en la formación de la maestría en pedagogía (Rodríguez, 1999).

El enfoque interpretativo permite la mirada hacia lo cotidiano, hacia acontecimientos narrados por los protagonistas, con la finalidad de encontrar pistas

relevantes que permitan significar a los datos obtenidos en el trabajo de campo, con la idea de interrogar a la realidad alrededor de los elementos que intervienen en la construcción de las identidades profesionales (Tarrés, 2008). Recurrir a los datos de primera mano de los actores en situación de formación y construcción de su identidad, implica también recuperar la memoria colectiva, la cual es fundamentalmente memoria activa. La memoria es la que el investigador emplea, para organizarla, a través de esas adquisiciones para interpretar una realidad en construcción. Las valoraciones y percepciones del sujeto producto de su construcción psicológica muestran los efectos de una realidad social que influye y modela su interior, este modelamiento determina la identidad profesional del maestrante de pedagogía de la FES Aragón, asimismo permite la delimitación de un campo de acción, pero sobre todo permite la conformación de espacio de poder (Ordorika, 2003), este debe ser defendido por un gremio profesional que reclama su zona vital de existencia. La identidad profesional no puede verse sólo como un capricho o como un lujo, la importancia de la identidad es auténtica, sin embargo los estudiantes en proceso de formación terminan por caer en crisis (Dubar, 2002) al experimentar su proceso de identidad profesional, este marcado malestar de la identidad proyectada se asume como un proceso insatisfactorio, pero sobre todo imposible de asimilar; por ello el estudio interpretativo de la identidad profesional del maestrante de pedagogía de la FES Aragón debe plantearse sobre la necesidad de mostrar esta serie contradicciones.

Capítulo IV

**HALLAZGOS DE LA
IDENTIDAD PROFESIONAL**

CAPÍTULO IV

IV. Hallazgos de la identidad profesional

La visión institucional se expresa en el Plan de Desarrollo (2005-2009) de la FES Aragón, cada administración de la FES Aragón requiere dar a conocer su plan para señalar la continuidad en el trabajo a desarrollar, en este documento se pone de manifiesto la situación en que se encuentra las diferentes áreas del plantel, asimismo da a conocer sus debilidades y fortalezas; la administración establece un balance, y propone vías de mejoramiento o solución a las problemáticas expuestas.

El Plan de Desarrollo 2005-2009 de la FES Aragón expresa la importancia del posgrado para la institución, asimismo expone su diagnóstico del posgrado:

- a) El posgrado atiende a 244 alumnos
- b) El 95% del total de la población escolar de posgrado se beneficia de una beca de CONACyT, UNAM o del Instituto Mexicano del Transporte
- c) Del posgrado han egresado 19 doctores de los programas de derecho y pedagogía y obtuvieron el grado 16
- d) El posgrado cuenta con 128 profesores de asignatura “A”, cuatro profesores de carrera y 32 ayudantes de profesor de asignatura “B”
- e) Ocho pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores
- f) La formación académica de la planta docente se compone de 53% con grado de maestría, 28% con doctorado y el 4% tiene alguna especialización, el porcentaje restante posee una licenciatura. (FES Aragón, 2005)

de los anteriores datos se plantea objetivos que permitan el mejoramiento de la situación del posgrado por ello se considera, como parte de las debilidades del posgrado, la urgencia de obtención de grados en los profesores brindando el apoyo necesario; otro aspecto que requiere fortalecerse es el trabajo tutorial para el impulso de proyectos de los maestrantes o doctorantes, con líneas claras de investigación, permitiendo acrecentar los productos de investigación y difusión; por último la

generación de eventos que permitan mejorar los procesos de profesionalización (FES Aragón, 2005).

Los aspectos anteriores nos permite observar la forma en que se organizan las instituciones universitarias, la normatividad es parte de la vida cotidiana de sus acciones, asimismo todas las actividades se rigen a partir de la normatividad establecida.

Otro aspecto que nos permite entender el porqué de ciertas prácticas educativas se encuentra en el cambio constante, en este sentido podemos reconocer en las instituciones educativas una preponderancia de la reproducción del saber, o sea una escuela será mejor si establece de manera más eficiente su trasmisión de saberes a partir de la tradición.

La identidad se manifiesta desde la óptica institucional como la interiorización de la tradición escolar, asimismo la formación que se instituye en las universidades tiene como fin mejorar la tradición. En este sentido para la institución la identidad es entendida como la objetivación de la normatividad, como la cristalización de los objetivos educativos propuestos en un plan, en este caso los estudiantes son sujetos pasivos de esta identidad (Berstein, 1998), cosa que no es del todo así, ya que los estudiantes presentan una resistencia. Las instituciones se transforman en legitimadoras del saber institucional, porque a través de una serie de acciones terminan por legitimar sus planes. No dejemos de lado que el sujeto, en este caso los estudiantes, sean sólo seres pasivos de la acción institucional, él también participa de forma voluntaria, pero esta interiorización del perfil profesional es lo que podríamos llamar identidad profesional.

En este capítulo se expone la indagación empírica realizada a los funcionarios, encargados de desarrollar el perfil profesional de la maestría de pedagogía, por otra parte se expondrá como resultado de las entrevistas realizadas a los maestrantes de pedagogía su experiencia e interiorización de los objetivos de la maestría. Como parte de estas dos visiones se interpretará la construcción de una identidad desde las necesidades institucionales de la identidad profesional.

Otra categoría de la construcción de la identidad profesional la podemos encontrar en construcción de un discurso pedagógico, esto es una de las formas de integración a una identidad profesional corresponde al discurso que es propiedad de cada profesión. El discurso representa el espacio simbólico de la identidad profesional, todo profesionista maneja un discurso que le es propio a través de él delimita su espacio profesional (Hall, 2003). Los egresados de una maestría en pedagogía deben proyectar de manera distintiva la conformación de un discurso propio de la disciplina de la cual son egresados.

Es una preocupación de los funcionarios del área de pedagogía mejorar la identidad de sus agremiados, esto se debe que ante el acoso de otros grupos profesionales, tal es el caso de los psicólogos, sociólogos y filósofos; estos profesionistas ven en la pedagogía un espacio propicio para ejercer su función profesional, así muchas de las veces los pedagogos son desplazados por la presión de estos grupos; esto necesariamente ha generado un malestar en los profesionales de la pedagogía, quienes desean consolidarse como los profesionales de la educación y de sus espacios.

A partir de la indagación empírica se observa que los profesionales de la pedagogía adolecen de una falta de herramientas teóricas que les permita mejorar la construcción de un discurso teórico, esto es existe un discurso pedagógico, lo que sucede es que los estudiantes de pedagogía se deciden a estudiar la licenciatura con la idea de ser docentes; esto ha producido que se desatiendan otras áreas vitales de la pedagogía, tales como la investigación y la metodología de la intervención (Díaz Barriga y Barrón, 1984). Por lo anterior los funcionarios de Aragón se han planteado la necesidad de mejorar el perfil de egreso de los estudiantes de maestría, el objetivo es producir investigación cuyo perfil se centre en el enfoque pedagógico, la vía se encuentra en la construcción de un discurso pedagógico que pueda ser incluido en los trabajos de investigación de los egresados de la maestría de pedagogía, no importando la metodología, ya que esta puede auxiliarse de métodos sociológico, psicológicos o filosóficos; estas acciones tendrían que mejorar significativamente.

El tercer eje de la construcción de la identidad profesional es la interiorización subjetiva de la profesión, en este sentido el aspecto psicológico de los estudiantes es

muy importante, debemos señalar que la identidad se realiza en la subjetividad de los actores, sin éstos la identidad profesional no puede ser observada. Aunque existen factores que la potencian, como son el factor institucional y el aspecto discursivo; hay que comprender la importancia del aspecto subjetivo de la identidad porque es en él donde se determina su construcción.

En este último apartado se dará cuenta de las interpretaciones que los sujetos dan de la construcción de su identidad profesional, además se pretende interpretar sus expresiones a través de señalar la importancia que tiene para ellos las demás identidades sedimentarias construidas a través de su trayectoria escolar (Berger y Luckman 2006), éstas permiten u obstruyen el proceso de identificación con su nueva identidad profesional formada en la maestría de pedagogía de la FES Aragón. Considerar a la subjetividad como el eje determinante de la construcción de la identidad, es en este apartado donde se podrá observar la serie de vivencias, objeciones, adhesiones, etc. que los sujetos hacen para adquirir su identidad profesional. Los ejes institucionales o disciplinarios ejercen su función, sólo si el actor los significa como parte de su proceso de integración, sino se establece una dinámica de resistencia.

4.1. Construcción de la identidad profesional en la FES Aragón

La institución es entendida desde diferentes enfoques teóricos, para algunos la institución es un aparato de reproducción ideológica (Althusser, 1988), para otros es la transmisión de un cuerpo de conocimientos, comportamientos, tradiciones sociales, ya que las instituciones son el espacio de construcción social (Berger y Luckman, 2006). Las transformaciones actuales, y ante la caída del discurso de la modernidad se han levantado nuevos enfoques teóricos que nos dan elementos para comprender desde otras perspectivas la función de las instituciones, tal es el caso de los discursos posmodernos, para estos autores la institución educativa, de forma más específica la universidad, debe ser interpretada desde una complejidad, esto es los espacios universitarios son complejos a partir de cada contexto y cada génesis del proceso, para su interpretación de las actividades en el espacio universitario, otro aspecto

fundamental para comprender la universidades son las redes de poder que se establecen en sus interacciones cotidianas. (Ibarra, 2003).

El esquema que pretende seguir el presente capítulo es iniciar con mostrar la importancia del factor institucional para la construcción de la identidad profesional del maestrante de pedagogía; la segunda parte pretende desarrollar la influencia de la disciplina del saber pedagógico en la construcción de la identidad profesional, esto es considerar su influencia en la edificación de un discurso que pueda ser transmitido simbólicamente. Por último se pretende exponer la experiencia laboral, antecedentes académicos y expectativas como parte de la subjetividad psicológica que los maestrantes de pedagogía significan para su inserción en una nueva identidad profesional.

El papel que la institución escolar (Universidad) ejerce para la construcción de una identidad profesional responde a su capacidad de establecer tradiciones y normatividades, con base a lo anterior los gestores buscan la consolidación de un proyecto administrativo que se encuentra fundado en las exigencias expresadas a través de las políticas estatales e internacionales(Maldonado, 2000); por lo anterior podemos señalar que el rol desempeñado por la institución es de carácter reproductivo, y por ello si los mecanismos de transmisión de los símbolos y discursos de la tradición son adecuados, entonces el establecimiento de la transmisión de la identidad se da de manera estable (Bernstein, 1996). La disciplina del saber pedagógico se encuentran fundado en el conocimiento, esto es que a través de la comprensión de las teorías, conceptos, categorías, etc. Los estudiantes de tal disciplina se encuentran relacionados por la comprensión de dichos discursos comunes; la función de la construcción del discurso pedagógico para la conformación de la identidad profesional se da a través de la relación que permite a los maestrantes vincularse y sentirse como integrante de un grupo, formar parte de un grupo a través de un discurso común establece arraigo en la construcción de la identidad. (Zambrano, 2006).

La identidad se da a partir de la aceptación psicológica de determinados sujetos, esto es un sujeto se adhiere a una identidad de manera libre y consciente, en este sentido la identidad se transforma en la reafirmación existencial del sujeto. Cabe señalar que un sujeto se encuentra en su trayectoria de vida adherido a diversa identidades estas pueden ser familiares, laborales, académicas, sociales; éstas

responden a los diferentes momentos de la vida del sujeto, para las necesidades de la presente investigación es adecuado señalar que la construcción de la identidad pedagógica del maestrante debe ser considerada como una identidad en adquisición, por ello para entender su construcción debemos también comprender las identidades previamente adquiridas y su función en la conformación de la nueva identidad profesional.

4.2. La estructura organizativa en la maestría de la FES Aragón

La estructura de organización de la FES Aragón comprende jerárquicamente al Director como figura máxima, debajo de este se encuentra la Secretaria General a su vez las distintas divisiones: de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, Ciencia Físico-Matemática e Ingenierías, la división de estudios de posgrado y sistema de universidad abierta. La división de posgrado se encuentra apoyada en una secretaria académica que coordina las secretarías de: derecho, economía, especialidad en puentes y pedagogía. El jefe de división de estudio de posgrado y el secretario académico de pedagogía representan las figuras que dirigen el programa de pedagogía (Véase, anexo 6), la maestría de pedagogía se encuentra a su vez dividida por cuatro representantes de los diferentes campos: I. Docencia Universitaria, II. Gestión Académica y Políticas Educativas, III. Educación y Diversidad Cultural, IV. Construcción de Saberes Pedagógicos; la correcta comunicación y organización de este aparato de gestores da como producto la implementación de la normatividad vigente, es necesario aclarar que siendo el programa de maestría en pedagogía como programa único, esto es que son cuatro sedes (Facultad de Filosofía y Letras, FES Aragón, FES Acatlán, estos son sedes donde se atiende la matrícula estudiantil; el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) aporta al programa único tutores e investigadores pero no atiende matrícula estudiantil), de la UNAM coparticipantes del programa único; por lo anterior la coordinación del programa único, con sede en la FFyL en C.U. corresponde a los representantes de las diferentes sedes con base a los acuerdos se determina el desarrollo del programa en cada sede.

El programa de maestría de la FES Aragón establece cierta autonomía en su dirección, esto es que depende de las necesidades manifiestas del programa en Aragón. La maestría de pedagogía es de los más antiguos en Aragón, por ello ha desarrollado necesidades muy particulares, además de contar con una planta docente de 30 años, esto se traduce en el establecimiento de grupos dominantes. Con las anteriores características expuestas podemos señalar que las administraciones por las cuales ha transitado el programa de la maestría de pedagogía se establecen desde 1980 cuando inicia el programa de Maestría en Enseñanza Superior, el cual tenía características muy particulares respondía a la necesidad de profesionalización de la planta docente de licenciatura, en primera instancia se consideraba a los maestros que pertenecían Aragón, así lo señala en la entrevista el Jefe de División de Posgrado:

“los profesores que estuvieron en Enseñanza Superior están concentrados en el campo I en la línea de docencia, ahí están, es lo que queda de aquel programa de Enseñanza Superior y que son los que mantuvieron el programa de la Enseñanza Superior. ¿Cuál era el objetivo de ese programa? Bueno, actualizar a la planta docente de la escuela de Aragón, ese era el objetivo de esa maestría y entonces los alumnos principalmente de la matrícula eran profesores de las distintas carreras; si tú revisas el libro de exámenes de grado, ahí vas a ver al personal y como obtienen títulos de tesis relacionados con la ingeniería, con la relaciones internacionales, sociología, comunicación, digamos que hasta ese momento, en su mejor tiempo, la Maestría de Enseñanza Superior estaba vinculada con la escuela para lo que fue creada...” (E1 JDP 17-27)

En esta entrevista el funcionario señala la tradición que la Maestría en Enseñanza Superior establece continuidad con el programa actual de pedagogía, es necesario aclarar que el campo I es el de mayor demanda, las causas de esta situación puede ser comprendida por la antigüedad de su tradición. Dentro de la historia del programa de maestría de la FES Aragón desde sus inicios, el programa en Enseñanza Superior, hasta el programa de maestría en pedagogía existen aspectos que deben ser tomados en cuenta para la administración del programa de maestría, como lo habíamos señalado antes este aspecto es parte de la autonomía de gestión de la administración en turno. Para observar esto, son los actores, en este caso los funcionarios en activo

quienes deben interpretar estos datos para dar continuidad o cambiar el rumbo del programa; en este sentido el funcionario expresa lo siguiente:

“se vino abajo en cuanto a matrícula de Aragón, hubo un momento que los profesores de Aragón ya no les interesó. ¿Qué hicieron en ese momento? Algo muy interesante firmaron un convenio con UPICSA y entonces ese convenio de UPICSA que era impartir la maestría en UPICSA, además porque les pagaban las clases, ese convenio ayudó a mantener la Maestría en Enseñanza Superior y principalmente la matrícula era de allá, pero digamos que fue su mejor momento, después de eso decayó, yo cuando llegué a la maestría tenía muy pocos alumnos por que ya estaba en cierres de su transformación a la pedagogía, pero algo que es muy interesante en la etapa final de esa maestría, ya no había vínculo con los docentes de Aragón, digamos el objetivo para el que fue creado, como todo llegó un momento que se cumple, yo creo que los profesores de Aragón al igual que los egresados; te estoy hablando en los finales de la década de los 90, bueno yo estude la maestría en el 95-96, no encontramos en aquel tiempo, aquel posgrado de hace 10,12,14 años, no encontramos alternativas por eso fuimos a otros lugares fuera inclusive de la UNAM...”(E1 JDP 28-43)

En esta cita el funcionario expresa la crisis de matrícula, en el sentido de si se había satisfecho la demanda por parte de la planta docente del campus de Aragón, llevando a la reducción de matrícula estudiantil. Por lo anterior el programa de Maestría debía transformarse; además existía la necesidad de integrar el antiguo programa en Enseñanza Superior a un nuevo programa orientado al estudio de la pedagogía. Bajo estas necesidades el funcionario optó por integrar una normatividad que permita el buen desarrollo del programa.

La identidad profesional se ve transformada desde el aparato institucional por las diversas exigencias históricas económicas y sociales; el programa de pedagogía obedece a la instauración de una tradición, además a las necesidades vigentes de la sociedad y de la economía del país; las necesidades sociales que se expresan en las generaciones al ingresar al programa; tales como la aspiración por mejorar sus saberes sobre su área profesional, esto es la depreciación de los saberes adquiridos en la licenciatura, y por ello la pretensión de actualizarse o mejorar su calidad. Otro aspecto

es la presión económica de un mercado laboral que exige la credencialización de los profesionistas para ocupar un espacio mejor remunerado en el mercado de trabajo. Los anteriores aspectos son retomados por los funcionarios de los posgrados para su mejoramiento, considerando lo anterior, establece el papel de la institución en la interpretación de la normatividad vigente del posgrado, y con ello influir en la construcción de la identidad profesional. Reconozcamos que los estudiantes que ingresan a un programa de posgrado desconocen, muchas de las veces, la tradición, las exigencias políticas y educativas del programa.

Las características distintivas de la gestión vigente en la FES Aragón son la inclusión del programa de maestría de pedagogía a CONACyT, recordemos que la clasificación de los programas de posgrado consideran tres niveles: el primero considera a los programas en desarrollo, el segundo a los programas consolidados y por último a los programas de competencia internacional. El programa de pedagogía de la FES Aragón se encuentra registrado en el primer rubro, esto lo obliga a cumplir con ciertas exigencias para mantenerse o avanzar hacia los demás niveles.

“El responsable de campo habla con sus profesores para empezar no es arbitrario, no dice va a ser así, no, él consensa con el profesor, aquí hay otro elemento que es importante que tomes en cuenta; este modelo obviamente nos los trajimos de un programa de excelencia de CONACyT y también está el de evaluación ese es otro elemento, los programas de CONACyT, los mejor raqueados; la evaluación es colegiada, no es el profesor, no es individual, sino que haya consenso con el alumno, cada final del semestre tiene cuatro seminarios, trabajaste con el profesor, se reúne los cuatro profesores y comentan ‘el alumno tal yo tengo propuesta de 9, yo 8, yo 10, yo 10’, porque razones conmigo trabaja así, así en colegiado muy bien que pasa y van evaluando uno por uno por línea en colegiado y ya a tí te preguntan cómo te sientes en cada asignatura que aprendiste si era tu expectativa o no, que aportaste, te preguntan sobre tus compromisos, vaya es colegiado y te dicen la propuesta de calificación de esta materia es tal, tal, muy bien, te evalúan de manera colegiada, eso es algo de lo hemos querido hacer, evaluar colegiadamente.” (E1 JDP 353-367)

De esta cita podemos concluir la forma en que se establecen las actividades académicas de evaluación y trabajo colegiado en la maestría de pedagogía de la FES Aragón, estas actividades académicas dan forma a la construcción de la identidad profesional, debido a que se establecen actividades que determinan la forma de entender la construcción de un saber institucional. Otro aspecto que influye en la normatividad se encuentra en las exigencias de CONACyT:

“El pertenecer al programa de CONACyT, tiene ventajas y desventajas, las desventajas son que tú tienes que trabajar un modelo de evaluación y con base a como lo está estableciendo CONACyT, a cambio de qué: de un prestigio, a cambio de apoyo a profesores es un sistema de evaluación, además ya estandarizado a nivel nacional entonces esa parte de la evaluación es la que también nos falta trabajar, paso a paso de aquí a 4 años es la que se tiene que ir perfeccionando”. (E1 JDP 379-384)

Su comentario de la entrevista al funcionario se establece las exigencias de pertenecer a un programa de CONACyT, asimismo se señala el aspecto de la evaluación; CONACyT, que es un organismo encargado de la evaluación y apoyo a los posgrados. Los programas de posgrado logran cumplir con sus objetivos, obtienen el reconocimiento y el apoyo económico. Por lo anterior los funcionarios implementan líneas de acción para su inclusión y ascenso en los siguientes niveles de CONACyT; esta competencia determina y acelera procesos educativos, un ejemplo es el otorgamiento de becas (Véase anexo 12 y 13), en el caso de que un alumno opte por solicitar el apoyo de una beca debe comprometerse a ser estudiante de tiempo completo, esto es dedicar veinte horas semanales a su trabajo en el programa de maestría; aunado a esto se mantiene la exigencia de que el alumno culmine con su examen de grado a más tardar un año después de haber concluido sus créditos. Estas exigencias determinan y aceleran procesos educativos que en otros momentos podían prolongarse hasta por once años. Al instituirse un ambiente de exigencia, también se modifica la percepción y la vivencia en el programa de posgrado; pertenecer a un programa de excelencia con evaluación de CONACyT se percibe por parte de los estudiantes una mayor exigencia, este aspecto determina en muchos sentidos el perfil profesional.

Otro aspecto distintivo es el programa de tutoría, en este se establece una normatividad que determina las prácticas escolares del programa de pedagogía; la normatividad exige la obligatoriedad y evaluación de la tutoría, con ello se determina las prácticas escolares en el programa de maestría. Al establecer tal rigidez en la norma los estudiantes de maestría consideran a la tutoría como uno de los espacios de su formación, esto se debe en muchos sentidos por la evaluación que se encuentra establecido desde la normatividad (esta es una característica privativa de la FES Aragón). Dentro de la autonomía y de las características distintivas de la maestría en pedagogía de la FES Aragón se determina también una interacción novedosa; tal circunstancia proyecta la relación dialéctica que mantiene la institución y la construcción de la identidad profesional. El establecimiento de normas determina acciones encaminadas a la formación del perfil profesional, tal situación es expresada por nuestro funcionario de esta forma:

“La figura tutorial se va ir perfeccionando, va ir madurando en la medida en que el tutor sea rígido, tenga rigor con el alumno; porque si es completamente *light* el tutor que vamos a tener en el sistema tutorial, pues muy relajado, muy *light* aquí al tratarse de un programa tutorial, presencial-tutorial, donde lo tutorial tiene un peso muy importante. De hecho somos el único programa donde las tutorías tienen créditos, en ningún programa de la UNAM las tutorías tienen créditos; nadamás el nuestro, si repruebas en nuestras normas operativas, también si repruebas las tutorías eres baja en automático, sin posibilidad de negociar.” (E1 JDP 487-494)

La normatividad que se establece a través de la obligatoriedad y evaluación de la tutoría determina en muchos sentidos la percepción del maestrante hacia la relación tutor-maestrante, al instaurar la tutoría como una actividad obligatoria ellos la perciben como un espacio importante de su formación. El número de horas, determinados para las tutorías semanales, orienta buena parte del proceso de formación; la tutoría como un instrumento donde pueden resolver sus dudas, recibir orientación, resolver conflictos en su investigación; el peso que la institución (FES Aragón) da al sistema tutorial forma parte de la identidad profesional de sus graduados.

Otro espacio establecido desde la normatividad son los Comités Tutor, en estos se establecen dinámicas de formación muy particulares, ya que la reunión de todos los

integrantes de campo (profesores-tutores y estudiantes) con el fin de aportar su experiencia, su saber al trabajo académico de los estudiantes permite una retroalimentación múltiple del trabajo académico-escolar. Su influencia sobre los trabajos realizados en el comité-tutor influye de forma definitiva en el trabajo y desarrollo del estudiante.

“Aragón trabaja su comité-tutor cada mes, algo que la facultad no hace, la facultad [FFyL] difícilmente reúne los comité-tutor mensualmente la facultad no hace. La tutoría de Aragón es una sistema tutorial, este no existe en la facultad, eso es lo que pone Aragón; y además Aragón pone un alto índice de titulación comparado con el de [FFyL] filosofía, vaya nosotros hemos trabajado con base a un programa, la facultad trabajan este programa, haya o no haya campos. Hay líneas personales, hay tradiciones de los investigadores...” (E1 JDP 174-180)

Por último la base académica de la maestría de pedagogía de la FES Aragón forma parte de un aspecto relevante del programa, a través de éste se da continuidad a una tradición académica; institucionalmente el factor académico (Berstein, 1996) es la base de la reproducción normativa, la organización que éste presenta establece una continuidad del modelo educativo.

“Hay un núcleo duro como base, y esa base de aquí a dos años, cuatro años va dar resultados pero ya tenemos diversidad de campos, de líneas en un programa que tenía como tradición la docencia en educación superior nadamás. Entonces yo creo que en 10 años, en 5 años hemos diversificado el programa por líneas, cada docente hasta ahora yo no tengo que algún docente que este en un campo donde no quiera estar, todos los docentes están donde quieren, queremos el campo de valores que es el más chico con tres profesores, ahí evaluando dijimos le damos continuidad o no, bueno al menos, mi postura es, hay que darle continuidad aunque sean dos profesores son la línea, y que trabajen. No tenemos porque cerrar; hay la propuesta de nuevos campos diversidad, pero por ejemplo abrimos el de educación para la salud de manera exitosa con 21 profesores, algo así como lo hizo Acatlán con su campo de gestión, yo lo abrí con 20 está bien, así está trabajando al proyecto en construcción que vamos a evaluar ahora al finalizar los cuatro años...” (E1 JDP 285-298)

El eje institucional como base de la construcción de la identidad profesional de los maestrantes de pedagogía de la FES Aragón se establece a través de la interpretación acción para la conformación de normatividades que determinan la interacción entre maestrantes y docentes-tutores; producto de dicha interacción se traduce en la interpretación que los maestrantes hacen de su formación profesional en el programa de maestría en cuestión. La interacción que los maestrantes establecen para resolver problemáticas en torno a su cumplimiento de los créditos y su obtención del grado determina su construcción identitaria, las exigencias institucionales permiten la instauración de una tradición que se asumen como parte distintiva de un grupo profesional, esto es los egresados de cada una de las sedes del programa único de pedagogía de la UNAM observan diferencias en su formación, con ello se establece una identidad formativa diversa; lo anterior permite la construcción de identidades profesionales diversas.

4.3. Saber pedagógico y la construcción de la identidad profesional

Stuart Hall (2003) en su texto *¿Quién necesita la identidad?* establece la relación que mantienen los discursos en la construcción de la identidad. Considera a la identidad como un punto de encuentro: *la sutura* se encuentra entre, por un lado los discursos y prácticas que intentan “interpelarnos”; hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares. En conclusión las “identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas” (Hall, 2003: 20). El poder que las palabras tiene sobre la conciencia del sujeto es fundamental, a tal grado que la práctica se funda en la construcción de un discurso que justifique la acción, con ello podemos señalar la importancia que de la conformación de un discurso legitima mi actuar, además ideológicamente el sujeto necesita de referentes discursivos para organizar su acción cotidiana, para ello los discursos son el punto de encuentro.

Otro aspecto al que hace alusión la obra de Hall (2003) es la interpelación, esta se encuentra en la obra de Althusser (1988), en *La ideología, y los aparatos ideológicos*

del Estado, en este documento no se deja de lado la influencia de la obra de Lacan, cuya obra psicológica es muy importante para explicar la relación existente entre la ideología y la identidad síquica, la formación de la subjetividad a través de la ideología es la tesis central de la obra de Althusser. Para Hall (2003) es Foucault el autor que de mejor manera permite resolver la aporía expresada en la obra de Althusser, para Foucault el sujeto es “producido como efecto a través y dentro del discurso, en interior de las formaciones discursivas específicas” (Hall, 2003: 27). Los discursos funcionan así como categorías subjetivas discursivas *a priori* que el sujeto adopta de forma no problemática. Las anteriores propuestas teóricas nos enuncian el poder de los discursos en la formación de la subjetividad psicológica, los discursos funcionan de forma constructiva de la identidad síquica.

¿Cuál es el papel de los discursos en la construcción de la identidad profesional de los maestrantes de pedagogía? La respuesta la podemos encontrar en la conformación del discurso que se construye en los diversos espacios formativos del programa de posgrado, así los seminarios, conferencias, presentaciones, trabajos de investigación etc. están referidos a la conformación de un discurso, cuando este es asimilado por los estudiantes de posgrado se puede inducir que la identidad profesional se encuentra en proceso de adquisición, tal parece que el trabajo en los seminarios del programa de maestría permite la interiorización de un discurso, en la medida que sea significado por los maestrantes de pedagogía, entonces podemos afirmar la integración y conformación de un grupo y de una identidad.

A continuación se busca mostrar la serie de acciones realizadas por parte del Secretario Técnico de pedagogía, ya que entre sus funciones es vigilar y realizar actividades que refuercen la formación en pedagogía de los maestrantes. Por otra parte también tenemos a los representantes de campo, estos cumplen la función importante de dirigir y coordinar el trabajo efectuado al interior del campo. Observar la implementación del enfoque y objetivos que la maestría persigue. A su vez los estudiantes tienen también su percepción de la formación de la cual son objeto en el programa de maestría, por lo tanto la experiencia que los maestrantes de pedagogía puedan significar representa el producto de una adhesión a la identidad profesional propuesta por el programa de maestría de pedagogía de la FES Aragón.

El programa de pedagogía establece como requisitos de ingreso a sus aspirantes al programa. La FES Aragón depende del programa único que dicta la normatividad vigente para su desarrollo, en este caso Reglamento General de Posgrado es el instrumento actual, éste se encarga de dirigir las actividades de gestores, docente y alumnos, a partir de esta normatividad se establece los requisitos de admisión*. Los aspirantes a la maestría, además de reglamentar su permanencia y egreso.

En el caso de la FES Aragón los requisitos de ingreso se someten al dictamen del comité de profesores de todos los campos, en este caso las cartas de recomendación por profesores de nivel posgrado no son requisito, porque no se solicitan, y no son determinantes para la selección de los aspirantes. El otro aspecto es la presentación del trabajo de tesis, ya que en algunos casos hay alumnos que se titularon por promedio u otras de las modalidades de titulación, en este sentido, sí se solicita un trabajo de investigación (tesis) permite al comité realizar la selección con mayores elementos. De otra manera los aspirantes son seleccionados sin observar las habilidades en investigación de los aspirantes. Otro aspecto a resaltar se encuentra en el proyecto de investigación que los aspirantes deben entregar, este determina en muchos sentido el ingreso a la maestría, ya que a través de él se evalúan los deseos o inquietudes y habilidades, conocimientos en el proceso de investigación; unido a lo anterior se encuentra un formato donde los aspirantes deben elegir un campo y línea de investigación a la cual desean pertenecer. Los anteriores aspectos son el inicio del proceso de selección. La siguiente fase será la de integrar a cada uno de los aspirantes a su campo y línea. Cabe aclarar que las necesidades del programa de maestría de la FES Aragón comprende una reorganización de los de los aspirantes a los campos de la maestría, en este caso la mayoría de los estudiantes son incorporados a un campo y

* los requisitos propuesto por la FES Aragón son

1. título de licenciatura en pedagogía o áreas afines
2. certificado de calificaciones con promedio mínimo de 8.0
3. acta de nacimiento
4. curriculum vitae actualizado con fotografía
5. carta de exposición de motivos
6. un ejemplar de la tesis de licenciatura
7. dos cartas de recomendación académica de profesores de nivel posgrado (opcional)
8. constancia de comprensión de (inglés, francés, alemán o italiano) expedida por el CELE de la UNAM
9. proyecto de investigación detallado. Con una extensión no mayor a 15 cuartillas (incluye bibliografía), donde se plantee un objetivo de investigación educativa claramente delimitado y fundamentado con un soporte metodológicamente pertinente (Triptico para ingreso a la maestría de pedagogía, realizado en la FES aragón)

línea, la cual regularmente no eligieron, pero asumen su incorporación, a veces presentando resistencias.

Una de las constantes halladas en la diversidad de investigaciones sobre los programas de posgrado en educación señala la preponderante incorporación de estudiantes de otras áreas, ajenas a la pedagogía o la educación. Los aspirantes que desean ingresar al programa de maestría en pedagogía proceden de todas las áreas científicas: ingenierías, químico-biológicas, sociales, humanidades; la explicación que estos estudios ofrecen es la incorporación y consolidación en la docencia, campo laboral que es favorecido, ya que sus sueldos son apreciados. Muchos profesionistas encuentran un espacio laboral en instituciones educativas, la cual exige la especialización, por ello muchos profesionistas se ven obligados a incorporarse a una maestría, eligiendo la de pedagogía. Otra de las constantes que se desprende de la anterior consiste en la demanda hacia el campo de docencia, el campo de la docencia termina siendo el más solicitado (Romo, 1999; Sandoval, 1998). Es necesario aclarar que la pedagogía no se reduce a la docencia, incluye otras áreas que deben ser estudiadas de manera metódica, por esta razón el programa de maestría de pedagogía contempla una diversidad de campos y de líneas de investigación.

El caso del programa de maestría de pedagogía de la FES Aragón debe ser considerado de manera individual, ya que tiene características propias y que no puede compartir con otras sedes del programa único. El Secretario Técnico del programa de posgrado de pedagogía representa la figura más prominente, ya que en él descansa la responsabilidad de que el programa se desarrolle de la manera más ordenada. Entre parte una de sus preocupaciones es cumplir con el perfil de egreso del programa de maestría, además de coordinar todos los campos para que se pueda consolidar un enfoque pedagógico en los trabajos que se elaboran en los diferentes campos y líneas de la maestría y doctorado de pedagogía.

Vigilar el perfil de ingreso a la maestría de pedagogía, representa una de las acciones sugerida por el Secretario Técnico, a través de su participación en la entrevista señala la opción para mejorar la identidad profesional: la acción de elegir una mayor cantidad de maestrantes con antecedente formativo en pedagogía, esto es

mayor cantidad de egresados de la licenciatura de pedagogía; esto con la finalidad de mejorar el perfil formativo de los maestrantes del programa de pedagogía:

“Lo que yo he hecho de manera concreta es invitar más pedagogos, eso ha sido de entrada, que son insuficientes, sí. Otra cosa que se ha hecho de manera concreta es dar cursos, por ejemplo cursos tipo conferencia con la venida de José Antonio Serrano, y que él ha trabajado eso, y que algunos me han dicho porque no invitas a José Antonio, entendiéndolo de que lo que yo le pedí a él, qué es lo pedagógico para él y cómo lo ha ido trabajando, otra cosa que hemos estado implementado es ahora con los documentos fundacionales, yo les comentaba a los compañeros que hay estas cuatro competencias que un pedagogo no puede evadir, la primera es que el programa de maestría es una introducción a la investigación, pero también es la maestría en pedagogía el desarrollo de una especificidad profesional, es el desarrollo de algo, es una profesión, en concreto, por las áreas que tenemos, pero también está obligado a saber qué es lo pedagógico, entender que lo pedagógico y la docencia son distintas...” (E2 STP 137-150)

En esta parte de la entrevista el Secretario Académico del área de Pedagogía explica las acciones realizadas durante su gestión para el mejoramiento del perfil profesional. Reconociendo que estas acciones tienen como fin consolidar, conformar un discurso pedagógico, porque debe entenderse lo importante de formar un perfil profesional acorde al enfoque pedagógico, para ello se realizan acciones encaminadas a establecer dinámicas adecuadas que permitan consolidar tradiciones específicas del profesional de pedagogía. Se entiende en muchos sentidos lo prioritario que representa la transmisión simbólica del perfil profesional en los estudiantes de maestría, ya que esto admite la consolidación de prácticas y ritos que determinan su formación (Piña, 2003).

Dentro de las acciones más sobresalientes es admitir más pedagogos, esto se puede observar en que en la generación 2008 II de los 15 alumnos que la integraban 8 provenían de la licenciatura de pedagogía (Véase capítulo III), con estas acciones se busca consolidar parte de este perfil profesional, porque además se comprende lo importante de conservar una tradición que consolide un discurso de pedagogos. En las entrevistas realizadas se observa una gran preocupación por parte de los funcionarios del programa de de la maestría en pedagogía, sobre la falta de licenciados de

pedagogía que se interesen en estudiar la maestría. La preocupación se manifiesta por la cantidad de profesionistas de otras licenciaturas que se inscriben en la maestría, este aspecto dificulta la trasmisión de un perfil profesional pedagógico, porque al incorporarse estudiantes de otras licenciaturas el perfil profesional se ve afectado, debido a que los estudiantes de otras licenciaturas se les dificulta comprender el discurso pedagógico. Las necesidades están enfocadas solo al aspecto de profesionalizarse en docencia, con esto se termina por dejar campos de estudio vacíos. El aceptar el 50% de estudiantes con perfil pedagógico y otro 50% de estudiantes de otras licenciaturas pretende aceptar la importancia de conservar un perfil pedagógico en los estudiantes de maestría, asimismo se permite interesarse por la diversidad de temáticas que competen a la disciplina pedagógica. Asimismo da servicio a aspirantes no se deja de lado la matrícula de estudiantes que provienen con otros perfiles profesionales, con ello se continua la maestría de pedagogía alimentandose de una visión multidisciplinaria, que es una de sus bases.

La visión multidisciplinaria de la pedagogía es vista por algunos Coordinadores de campo como positiva, ya que permite enriquecer el trabajo educativo, porque la educación se considera un problema que requiere de la atención de variadas posiciones teóricas, como metodológicas, todas en el mismo objetivo, mejorar los diferentes aspectos educativos, en la siguiente cita nos permite comprender la visión de un responsable de línea campo de investigación de la maestría de pedagogía de la FES Aragón:

“Si hay una preocupación en esto de la identidad, cabe señalar una cuestión que a mí me parece importante, aquí tenemos que recuperar la situación de que a la maestría ingresan alumnos egresados de diferentes áreas disciplinarias, esto qué quiere decir, tenemos comunicólogos, sociólogos, pedagogos, filósofos, licenciados en Ciencias de la Educación; cada uno de estos aspirantes que logran pasar en el proceso de selección, de inscripción y luego que ya se ubican en la incorporación, podemos pensar que ellos traen una identidad, traen todo un bagaje, toda una serie de capitales culturales que han aprendido en su área disciplinaria, el sociólogo, bueno sabemos cómo se forman a los sociólogos, cuáles pueden ser esos capitales con que llega el comunicólogo hace lo suyo...” (E1 RC 34-44)

Otra de las percepciones del responsable de campo y de algunos funcionarios del programa de pedagogía de la FES Aragón comprende el entendiendo que la identidad se forma con mayor fuerza en la licenciatura, sin embargo esto no deber ser un obstáculo para que se conforme un perfil profesional pedagógico como se puede ver en la siguiente cita:

“Cabe señalar que en la maestría de pedagogía si tenemos los profesores un compromiso que el alumno se identifique como un pedagogo, lo que implica ser un pedagogo y esa es una labor bastante ardua y compleja, porque regularmente la gente que aspira, que se incorpora tienen una noción de que la pedagogía tiene que ver exclusivamente con la docencia en su mayoría, luego con la orientación revisamos los expedientes de la gente que se incorpora y entonces checa que su desempeño profesional ha sido la orientación en el nivel básico en la educación, en el nivel medio, muy pocos son los que se desempeñan a nivel superior y mucho menos es el porcentaje que se desempeña en el posgrado. He revisado algunas entrevistas de compañeros. Las opiniones de compañeros inscritos por ejemplo me llamaba la atención, hacía unos días que decía ‘a ver si puedo dar clases a nivel profesional’, a ver como que se ve complejo el horizonte de desempeño del pedagogo, en el campo laboral del pedagogo. Pero yo pensaría que eso tiene que ver con la difusión con la propia apertura que tiene la pedagogía, tiene que ver si es cierto con la docencia, con la orientación, pero también tiene que ver con la planeación, tiene que ver con la evaluación, tiene que ver con la investigación, tienen que ver con la capacitación...” (E1 RC 47-64)

En la anterior parte de la entrevista al funcionario se puede observar el compromiso en la construcción profesional de los alumnos que ingresan al programa de maestría, asimismo se expresa con claridad los imaginarios ideológicos en los cuales tradicionalmente se considera el trabajo pedagógico; este imaginario muchas veces es una distorsión de la actividad profesional del pedagogo, ya que la reduce a los diversos aspectos de la docencia. Los estudiantes que ingresan a la maestría lo hacen con el fin de ascender en los niveles de la pirámide del sistema educativo nacional, esto es los docentes que son de nivel medio superior aspiran a ser docentes de nivel superior. Las actividades del profesional de pedagogía se distribuyen en diversas ocupaciones dentro del ámbito educativo, esto es actividades de orientación, planeación, docencia. El caso

de la investigación le permite la clarificación y visualización de problemáticas educativas, como vislumbrar posibles soluciones. La capacitación es una actividad mucho más amplia la cual no se circunscribe al ámbito escolar, esto es la capacitación es una actividad en donde se involucra situaciones de enseñanza-aprendizaje, pero no en el sentido escolar sino a nivel empresarial.

Otro aspecto donde se puede observar la transmisión y consolidación del perfil profesional es la conformación de tradiciones en la enseñanza de la pedagogía. Ésta se establece a través de una tradición histórica y un cuerpo docente con antigüedad en el programa, esto lo muestra la siguiente cita:

“Para mí es una responsabilidad de la administración, para que se vaya consolidando, esto es, parte de una historia dentro del programa, el programa no ha estado en manos de los pedagogos; y esto no es una garantía el ser pedagogo; pero sí por lo menos. Por ejemplo en la administración pasada el ingreso al programa era puro, que también no quiere decir que los sociólogos sean el problema; tenemos que tener claro que estamos en un programa de pedagogía y que mayoritariamente tenemos que tener más pedagogos y también tiene que haber de las otras áreas, pero eso sí tiene que haber mayoritariamente pedagogos.” (E2 STP 40-47)

En el anterior fragmento de la entrevista manifiesta el Coordinador la importancia de consolidar el perfil docente, con el fin de consolidar un sistema conceptual a fin a la disciplina científica, en este caso pedagogía, con ello mejorar los procesos de comunicación intelectual. La tradición docente establece y constituida por los procesos históricos en los cuales se instituye con una planta docente consolidada (Berstein, 1998).

Otro factor lo constituyen los documentos fundacionales, dichos documentos establecen para el programa de maestría de la FES Aragón los lineamientos de cada línea de investigación, en ellos consignan su forma de trabajo, antecedentes, justificación y objetivos; además de su propuesta de seminarios y programas de actividades. Con la realización de dichos documentos fundacionales se da claridad a los lineamientos y objetivos que persigue cada línea de investigación, con ello se conforma un discurso y una forma de trabajo común a la pedagogía. La carga operativa que los

responsables de cada línea dan a dicho documento fundacional se expresan de la siguiente manera:

“Las formas en que hemos venido trabajando, han señalado que es bueno, que es una cuestión que no se hace en otros espacios, pareciera que es algo que está caracterizando a Aragón en términos de que se está haciendo seguimiento de trabajo colegiado. Sí, está dando resultados, se publicaron los documentos fundacionales que fue parte de ese proceso, se han abierto campos, se han abierto líneas, están en ese proceso de definición; me atrevería yo a decir, porque algunas han desaparecido, otras han reconsiderado, se han agrupado los mismos profesores, antes estaban en otros grupos ahora están en otros, ha habido una reagrupación que yo creo que tiene que ver con intereses personales. Cada uno de los profesores trae, yo pensaría que Aragón en estos últimos cinco años han ido despuntando en elementos que podrían estar cimentando esa cultura, lo cual no quiere decir que ya todo lo tengamos muy claro, a nivel de profesores y a nivel de alumnos, pero yo sí me atrevería a decir que se está despuntando...” (E1 RC 340-353)

Con este comentario podemos observar el peso específico que se le otorga a los documentos fundacionales para la constitución y conformación de las líneas de investigación. La movilidad de docentes hacia cada una de las líneas de investigación debe entender desde el interés personal de cada docente, es necesario subrayemos que no se ha comentado la importancia que debe tener la formación intelectual de los docentes (Véase, Anexo. 22). La UNAM se constituye como un cuerpo burocrático administrativo, donde los espacios de poder y de lucha política establecen relaciones de fuerza (Ordorika, 2003); la pugna política se impone, muchas de las veces sobre lo intelectual, por ello algunos docentes del programa de maestría se incorporan a líneas de investigación sin tener las credenciales que sustenten su asignación.

Otro aspecto que conduce hacia la conformación del discurso pedagógico como eje de la identidad profesional del maestrante de pedagogía se encuentra en la definición del objeto de estudio de la pedagogía. Sin embargo, este problema aumenta ante la evolución de las teorías científicas, así la pedagogía se encuentra actualmente con la reconstrucción de su objeto de estudio (Zambrano, 2006; Medina, 2006), por ello existe confusión sobre el quehacer profesional del pedagogo; ante la indefinición del

oficio del pedagogo como docente o investigador, dicha ambigüedad se traduce en incertidumbre en los maestrantes de la maestría, tal idea se observa en los siguientes comentarios:

- “Sin embargo ese sesgo de la docencia también es una falsa identidad porque el pedagogo no es docente y se dedica a la docencia...
- ser investigador, eso no es así, entonces yo siento que como se inicia en el proceso, hay rezagos hay puntos, hay materias, hay cursos, pero para mí es algo que se requiere trabajar, una ambigüedad de qué es lo pedagógico,
- de otra manera estamos formando para maestros en educación o en sociología de la educación pero no estaríamos formando maestros en pedagogía y es ahí donde está un poco el problema.” (E2 STP 22-23, 36-39, 55-57)

La falta de claridad en el objeto de estudio de la pedagogía y en las actividades del pedagogo induce a desórdenes. Como parte de esta incertidumbre y falta de claridad, los responsables y coordinadores de cada línea establecen, para los trabajos de investigación de la FES Aragón la explicitación del enfoque pedagógico como requisito. Permitiendo a los estudiantes de maestría adquirir cierta claridad, a su vez rigor metodológico, tal necesidad se ve expresada en los siguientes términos por el Secretario Técnico de pedagogía:

“una pregunta que habría que hacerles a los alumnos: ¿dime dónde está lo pedagógico en este trabajo de tesis? Y creo que va ser una respuesta, a que difícilmente se puede responder” (E2 STP 50-52)

Las acciones establecidas por los funcionarios de la maestría en pedagogía de la FES Aragón determinan en muchos casos su visión como expertos, y docentes de la maestría, en sus acciones se pone de manifiesto su comprensión del campo pedagógico, de la disciplina de conocimiento, y del ejercicio docente. Sin embargo para comprender, de mejor manera, si las acciones instituidas por los gestores son comprendidas por los sujetos formados en dicha identidad profesional. Sería adecuado exponer la experiencia de los maestrantes de pedagogía, porque a través de su experiencia podremos dar cuenta de la situación en que se encuentra la identidad

profesional. Ya que sin la legitimación de la identidad profesional por parte de la experiencia de los maestrantes, no puede haber certidumbre sobre la misma.

Ante la pregunta sobre el objeto de estudio de la pedagogía y de la adquisición de dicho saber. En qué espacios de la maestría se adquiere este saber, los maestrantes responden; de acuerdo a su experiencia escolar, formación en licenciatura, su experiencia laboral. Con respecto al impacto que en los maestrantes ha tenido la formación en la maestría, se puede señalar que los espacios o actividades distintivas en donde significan su idea sobre la pedagogía son espacios, que mayormente se destacan, por los maestrantes, son los seminarios. A pesar de que una de las actividades fundamentales para obtener el grado de maestría es la realización de un trabajo de investigación (tesis). Éste representa un trabajo demasiado complejo que difícilmente puede ayudar a considerarse como la base de la identidad; ya que el trabajo de tesis requiere de habilidades sobre investigación, las cuales no se encuentran desarrolladas, y por ello el trabajo de investigación se vuelve demasiado complejo para integrarse como una experiencia significativa en el tránsito por la maestría de pedagogía.

Dentro del primer grupo de maestrantes entrevistados tomaremos a aquellos que no proceden de la licenciatura de pedagogía, esto con la finalidad de mostrar que para ellos la pedagogía se encuentra relacionada fuertemente con la didáctica, además de que se observa una confusión mayor sobre las actividades del pedagogo:

- “Hablar de pedagogía es como escabroso y de hecho a la vez complicado...
- a veces la reducimos a didáctica, a veces la reducimos a solucionar problemas, yo creo que engloba todos estos aspectos, la pedagogía tiene que ver con procesos de formación, pero también de gestión, de solución de problemas, entra ahí también la didáctica, entonces es como un todo muy complejo que tiene que ver con muchos aspectos de la formación de la educación...
- es un área del saber que se lleva a la práctica porque también no nos podemos perder en teorizar o empezar a crear conocimiento, despegándose de la realidad,

entonces tiene que ver con estos dos procesos de crear el conocimiento, pero también está el aspecto práctico.” (E1 CEMJ 165-177)

Las expresiones expuestas manifiestan confusión sobre el quehacer pedagógico, el entrevistado, tiene claro la relación entre teoría y práctica de la profesión pedagógica.

- “...Muy difusa tengo la idea, pero siento que la pedagogía es precisamente esa disciplina que nos da herramientas para poder comprender todos esos procesos o todas esas cuestiones que tienen que ver con el proceso enseñanza-aprendizaje, y que necesariamente es escolar...

- que tiene que ver con muchas otras vertientes que giran alrededor de lo que es educación, y te das cuenta que hablan de familia, hablan de entornos culturales en los que te mueves, no necesariamente en ámbito escolar, eso es lo que yo me he formado de la pedagogía...

-hasta que entro aquí me doy cuenta de lo importante que es, y que a lo mejor la idea que yo tenía era totalmente errónea, entonces para mi es la disciplina que permite darte las herramientas de entender ese proceso de enseñanza-aprendizaje y todas las vertientes que giran de ella.” (E1 CCML 319-333)

Los anteriores extractos de las entrevistas muestran la confusión sobre el objeto de estudio de la pedagogía, por lo tanto también existe confusión en las prácticas profesionales del pedagogo; esta ambigüedad en la significación del discurso pedagógico por parte de los maestrantes provenientes de otras licenciaturas repercute en la mala comprensión de la proyección y actividades realizadas por parte de los gestores en el programa de maestría. Es necesario señalar que un maestrante proveniente de una licenciatura ajena al trabajo pedagógico se le complica mayormente su integración al programa de maestría, a causa de la dificultad por asimilar la terminología y las formas de trabajo (de investigación) de la pedagogía.

En el caso de los maestrantes provenientes de la licenciatura en pedagogía se observa una mayor significación del discurso y acción de la pedagogía, esto es a causa de tener mayor contacto con profesionales de la pedagogía, además de enfrentar situaciones problemáticas correspondientes al ejercicio profesional pedagógico, lo

anterior ayuda a generar una amplitud en el panorama, tanto discursivo como práctico de la pedagogía:

-“Yo creo que la pedagogía es una ciencia social por lo tanto tiene una serie de elementos que no son a veces tangibles, ni repetidos de manera exacta, como sería en el caso de otro tipo de ciencia, me parece que es una ciencia, esta ciencia que analiza los procesos educativos...

-la pedagogía es un ámbito enorme en el cual nosotros hablamos de la conformación de los seres humanos, los humanos en ese sentido de que podamos convivir con los otros, reconocer las diferencias de otros, tolerarlas y esto implica la currícula...

-para mí es importantísimo la educación y la ciencia que atiende a la educación es la pedagogía.” (E1 MRD 303-318)

Las afirmaciones propuestas por los licenciados formados en pedagogía son más amplias, ya que el egresado de alguna licenciatura en pedagogía tiene una carga significativa más amplia.

-“[pedagogía] le falta cómo definirse bien porque forma varias áreas y entonces cómo que es muy criticada por eso, falta que tenga una definición más sólida...

-creo que es un área que da mucho por ser multidisciplinaria...

-entonces todavía le falta consolidarse bastante el campo, además que no hay muchos pedagogos dentro del campo de la pedagogía, no hay escritores que sean pedagogos, no hay muchos, hay más filósofos, psicólogos de otras áreas que no tienen nada que ver con la pedagogía... (E1 GGM 114-131)

A pesar de que muchos profesionales formados en una tradición pedagógica todavía consideran su campo invadido, esto también prueba la afirmación sobre la carencia formativa en investigación y teorización propuesta en su estudio Díaz Barriga (1990)

“Para mí el pedagogo tiene un amplio espectro en lo educativo siempre y cuando sea de índole educativo puede laborar en esas situaciones, quiero decir que no tiene

que ser netamente docente, puede ser un organizador de instituciones, puede ser un gestor en algún área de la institución o en un centro recreativo o de alguna situación como quiera que sea educativo...” (E2 HBS 124-128)

Algunos pedagogos sólo contemplan a la docencia como el espacio idóneo para laborar

“[pedagogía] ...pensar en una ciencia se me hace así como muy frío, muy seco, pensar que es un arte le quita también legitimidad, entonces es una disyuntiva que he tenido y no he podido resolver aún saliendo de la maestría no podría decirles si es ciencia o es esto, lo que sí te podría decir que es una cuestión que vamos a encontrar en cada parte de nuestra vida, que no la voy a encerrar meramente a docencia que es una parte, pero que no es meramente eso, que es una cuestión que va estar en todo este proceso de formación del sujeto desde que nace hasta que muere.” (E2 DCMG 149-155)

En los anteriores extractos de las entrevista a maestrantes provenientes de la licenciatura de pedagogía se observa una mayor comprensión del quehacer pedagógico es decir la otorgan un espectro de acción más amplio, además del sentido que dan sobre la misma; con ello se otorga una acción diversa sobre las actividades del pedagogo, existe una comprensión más amplia de la educación, no se reduce la educación a la transmisión de el saber (didáctica), sino se entiende lo educativo como un tema más amplio y diverso, sobre todo complejo.

Pero en muchos de los casos también evidencian las carencias formativas en investigación y la labor teórica, esto permite que otros profesionistas con instrumentos en investigación y manejo de acervos teóricos se incorporen al campo pedagógico, y con esto desplazando a los licenciados de pedagopgía.

Con los anteriores comentarios de los maestrantes hacia el sentido de la pedagogía se examina también su significación de las actividades institucionales, de los funcionarios y gestores, que pretenden formar y consolidar la identidad profesional de los maestrantes de pedagogía. Podemos concluir, de manera parcial, que la interpretación de la vivencia en el programa de maestría de pedagogía de la FES Aragón se encuentra en construcción. Si comparamos los argumentos expuestos por la

serie de funcionarios que tienen a su cargo el programa de pedagogía, en ellos se resalta la importancia de consolidar el programa de maestría, además de contar con una amplia infraestructura que les permite tener mucha claridad en los objetivos a alcanzar; el compromiso y la tradición con que cuenta el programa de maestría de pedagogía en la FES Aragón. Por su parte los maestrantes que ingresan al programa de maestría se refleja una diversidad amplia de significaciones sobre el objeto de estudio de la pedagogía y sobre las actividades profesionales del pedagogo, este tema no debe ser considerado como propiedad del programa de pedagogía de la FES Aragón; lo que debe ser significativo para el programa de Aragón son la necesidad de diseñar un programa claro y específico que pueda ser compartido por todos los campos, desde los responsables de campos y líneas de investigación. Con lo anterior se mejora el discurso y las prácticas escolares del programa de maestría de pedagogía. Los comentarios vertidos por parte de los maestrantes sobre su imaginario y sobre la definición del campo de estudio de la pedagogía, se puede ver que los maestrantes que provienen de otras licenciaturas ajenas a la pedagogía tienen nociones más vagas sobre el ser y el quehacer de la pedagogía. Por su parte los estudiantes provenientes de la licenciatura en pedagogía tienen nociones varadas, sin embargo no podemos asumir que tengan ideas claras y precisas del campo de la pedagogía, por lo anterior se debe cuidar el proceso de selección de los aspirantes, con el objetivo de que el proceso de formación sea satisfactorio para todos los sectores del programa de maestría, con ello se combatirá la frustración y la dispersión.

4.4 . Construcción subjetiva de la identidad profesional

La construcción subjetiva de la identidad profesional hace referencia a la serie de elementos internos que experimentan los maestrantes en construcción de su identidad profesional. Como lo hemos señalado con anterioridad la identidad se construye definitivamente cuando el sujeto en situación de incorporación a la nueva identidad afirma de forma consiente pertenecer a la nueva identidad. Para comprender la forma en que el sujeto construye internamente su identidad es necesario explicar factores que intervienen. Así como lo señala Dubar (2002) los otros son un factor determinante en la construcción de la identidad, ya que a través de la opinión de los otros el sujeto

conforma su identidad, por ejemplo culturalmente se establece un imaginario, como parte de la tradición histórica (Abbagnano y Visalberghi, 2008) sobre cuáles son las actividades de los pedagogos, así ser pedagogo “es cuidar o educar niños”; un sujeto que adquiere esta ideología asume que si desea dedicarse a la educación de niños su licenciatura o actividad debe ser la pedagogía; lo anterior establece la conformación de una identidad cultural.

La anterior conformación de la identidad no es la única forma de comprender dicho proceso, otro aspecto de la identidad se encuentra en lo que el sujeto se forma por sí mismo, esto es no debemos dejar de lado la parte activa del sujeto, ya que su acción determina, de forma consciente, la adhesión e incorporación a una identidad; esta actividad consciente del sujeto se manifiesta en el proyecto de vida que el sujeto expresa como propio. Así cuando un sujeto señala su apego a ciertas actividades, con el conocimiento claro, en este momento podemos señalar la construcción de una identidad fuerte.

Por último no podemos dejar de lado el aspecto de las aspiraciones personales, aunque las motivaciones personales son a veces consideradas como parte del momento en que se encuentra el sujeto, es adecuado señalar que esta es una de las causas de la frustración, ya que muchos aspirantes se incorporan a la maestría de pedagogía con la idealización sobre las actividades del programa de maestría, y conforme avanzan en el proceso comienzan a experimentar desmotivación, entonces inicia la resistencia a integrarse a la nueva identidad.

De la misma forma en que anteriormente se clasificaron los aspectos subjetivos de la construcción de la identidad, el presente apartado mostrará el imaginario social sobre el cual muchos maestrantes pretenden unirse al programa de maestría, haciendo referencia al aspecto de los otros, y de cómo influyen en la incorporación o resistencia a la identidad profesional; el segundo aspecto se fundamenta en el proyecto personal al cual los maestrantes hacen referencia como parte de su proyecto de vida. La interpretación sus experiencias desde la óptica de cómo ayudan u obstruyen la constitución de la identidad. Por último se exponen las expectativas, iniciales con que ingresan los maestrantes, las cuales son parte motivante. Sin embargo cómo se modifican estas expectativas iniciales durante el proceso de incorporación y tránsito por

la maestría; con ello se intenta interpretar su papel en la consolidación o debilidad de la construcción de la identidad profesional.

4.5. Imágenes de la actividad pedagógica

Las diversas interpretaciones sobre las actividades distintivas del pedagogo son diversas, éstas surgen a partir de los contextos en que se desarrollan los sujetos. Cabe señalar que las distintas representaciones sobre el quehacer pedagógico se construyen desde la historia escolar de los maestrantes, esto es dentro de los dos grupos identificados en el presente estudio se encuentran los maestrantes provenientes de alguna licenciatura distinta a la pedagogía y el otro grupo representado por los maestrantes provenientes de la licenciatura de pedagogía, de este último grupo existe diferencias formativas, esto es hay maestrantes que además de haber estudiado la licenciatura en pedagogía tienen otras formaciones: normalistas, maestrías en universidades privadas.

Para iniciar la interpretación de las imágenes de la actividad del pedagogo iniciaremos con los maestrantes provenientes de licenciaturas diferentes a la pedagogía, con la intención de exponer las diferencias existentes con los maestrantes provenientes de licenciaturas en pedagogía. Dentro de las imágenes más fuertes de la actividad pedagógica son las actividades dirigidas al ámbito educativo, dentro del ámbito educativo se encuentran en ejercicio una gran cantidad de profesionistas, sin embargo la imagen del pedagogo se queda reducida a la docencia como lo señalan nuestros actores:

“...en el caso de un pedagogo siempre te estás enfrentando a un individuo cada quien particular y a lo mejor yo ahí diría, que es una de las características que diferencian esta profesión de las otras, que cada uno de los individuos de los cuales vas a formar, a darle a lo mejor esa parte educativa y vuelvo a repetir, educativa no quiere decir nadamás conocimiento, pues cada uno tiene sus propias características personales que hace que tengas incluso que individualizar la forma, más bien dar una clase, tomar en cuenta a todos esos individuos, sus características que cada uno

tiene y crear una clase para todos ellos, tal vez eso es lo que la diferencia de otras profesiones.”(E1 CCML 353-361)

“Son los proceso reflexivos, que brincas como la barda de ser un ejecutor de actividades, de tareas, de órdenes, de programas para reflexionar sobre el por qué de ciertas prácticas, cuáles son las mejores formas de llevarlas a cabo y qué implicaciones éstas podrían tener, qué repercusiones tiene en otros sujetos, pero también en tu propia persona, yo creo que es lo que siempre va diferenciar a un pedagogo ‘la reflexión’.” (E1 CEMJ 180-185)

En las anteriores aportaciones de los maestrantes provenientes de licenciaturas diferentes a la pedagógica se expresa el referente imaginario de la docencia, la causa a este imaginario se debe a su actividad profesional, esto es su actividad laboral consiste en ser maestros frente a grupo, por ello su comprensión de la actividad del pedagogo está delimitada a su actividad: la enseñanza-aprendizaje. El imaginario de la actividad pedagógica se enfrentan al integrarse a la maestría en pedagogía, porque los maestrantes comprenden que las actividades pedagógicas son diversas, además las formas del trabajo de investigación en el área pedagógica es diferente al de otras disciplinas científicas.

Este imaginario limitado a pensar al pedagogo como un docente obstruye en muchos sentidos la incorporación de los maestrantes a la nueva identidad profesional requerida por el programa de maestría de la FES Aragón; un ejemplo de lo anterior se puede observar en la resistencia que los maestrantes experimentan al ingresar al programa, ya que su primer contacto es interactuar con líneas de investigación, dichas líneas de investigación se encuentran compuestas por grupos de docentes que persiguen objetivos definidos por la línea. Tales objetivos pretenden comunicarse para ser transmitidos a los maestrantes En la medida en que los maestrantes puedan significar los objetivos se puede avanzar de mejor manera en el trabajo de la línea. Las líneas de investigación de los campos II, III y IV no tienen una relación directa con la docencia, esto implica que los maestrantes incorporados no logren significar las

actividades realizadas en dichas líneas; lo anterior impacta en la construcción de la identidad profesional que se pretende formar en el programa de maestría en la FES Aragón.

Los maestrantes provenientes de licenciaturas de pedagogía tienen un panorama más amplio de las actividades del pedagogo, a pesar de ello muchos laboran en actividades que corresponden al entorno educativo. Muchos de ellos son docentes, orientadores, directores; sus actividades terminan por conformar la imagen del pedagogo en funciones dirigidas a la educación. Debido al contacto que tienen con otros compañeros de la misma generación, por ello contemplan otras series de actividades del pedagogo, así algunos consideran la capacitación, la planeación como alternativas de su ejercicio profesional; como lo observamos en los siguientes comentarios:

“Es nuestro mayor talón de Aquiles porque hacemos de todo y a la vez no hacemos nada principalmente un pedagogo actual hasta la fecha su principal práctica es la docencia y hasta ahí se queda aunque intentamos ir metiéndonos en cuestiones de planeación en cuestiones de investigación, no logramos a veces ni en la misma docencia porque nos limitamos...”

“Serían muchas las prácticas desde la planeación de los planes y programas, uno revisa los planes y uno dice y esto quien lo hizo, te das cuenta que lo hizo un sociólogo, un economista o que a la dirección de instituciones públicas o hasta la misma SEP se encuentran otros personajes que nada tiene que ver con la pedagogía. Pero finalmente porque nosotros mismos lo hemos permitido.” (E1 DCMG 158-168, 170-174)

La competencia por el mercado laboral del pedagogo se ve invadido por otros profesionales, a pesar de ello los pedagogos no encuentran las herramientas para defender su espacio.

“Trabajar en escuelas, ligado a la educación formal, lamentablemente no hemos podido desligarnos de eso, un pedagogo encuentra poco sobre la educación no

formal ha sido complicado quizá tenga que ver con una situación económica...”
(E2 HBS 135-139)

Existe resignación, por parte de los pedagogos al seguir alimentando la imagen del pedagogo-docente.

“Son gente que estuvo, y de hecho algunos compañeros estuvieron trabajando con niños de la calle trabajando en actividades de intervención, en algunas casas de apoyo otros estuvieron trabajando en educación inicial, diseñando programas a niños, guarderías, unos más estuvimos trabajando capacitando en panaderías tuvimos como diferentes opciones, no nada más la escuela y la capacitación estricta, en este sentido para mí el panorama era pedagógico siempre ha sido muy amplio y no nada más arraigado a la docencia.” (E1 HBS 110-116)

Existen pedagogos que consideran con mayor margen de acción las actividades del pedagogo, a pesar de ello no consideran la opción de explotarlo.

“Un pedagogo sabe didáctica más que otra profesión, tiene más conocimiento en el área educativa, en el área de docencia que otros...” (E1 GGM 150-151)

Por otra parte para algunos pedagogos la docencia es un lugar seguro.

“Un pedagogo tiene posibilidades de trabajar en muchos ámbitos entendiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje puede estar por ejemplo a nivel de docente en cualquiera de los niveles educativos, bajo nuestro sistema educativo nacional, en cualquiera de ellos, porque lo que se requiere tener es el manejo de la didáctica, el manejo del programa, el saber cómo se estructura una currícula y por qué va un tema después del otro, se tiene una visión holística, se tiene una visión distinta cuando se tiene el elemento, en el campo laboral un pedagogo en una empresa puede trabajar en los grupos humanos para trabajar sobre capacitación y tiene la forma de decirle a los trabajadores de qué manera integrarse en un proceso productivo en el terreno del trabajo. En educación especial se tiene los elementos para poder tratar y atender bajo la perspectiva de la propia pedagogía las diferencias en la educación se puede entender la cultura de otras regiones como pedagogo y por tanto puede hacer eso, intentar ser un maestro.” (E1 MRD 333-349)

En las anteriores expresiones los maestrantes, consideran las actividades del pedagogo no reducidas a la docencia, esto es debido a su actividad laboral (trabajo en escuelas) les permiten comprender que el pedagogo puede desempeñar varios roles dentro del ambiente escolar. Sin embargo, consideran necesario que el pedagogo adquiera mayor compromiso con actividades de planeación, dirección y gestión. Los imaginarios representativos de las actividades del pedagogo se establecen a partir de un contexto social que reafirma la identidad del pedagogo. Son ellos los que terminan cuestionándose las representaciones de su actividad.

La situación de la identidad del pedagogo termina por definirse a partir de las representaciones que profesionistas ajenos otorgan a la actividad del pedagogo, así el imaginario común es considerarlo como profesores en educación básica; por lo anterior los pedagogos suelen asumir este papel, pero posteriormente comprenden que debido a su formación les permite desenvolverse en varias funciones dentro del ambiente escolar.

Un aspecto a resaltar es la capacitación, ésta encarna actividades que pueden desempeñarse fuera del ámbito escolar. Dentro de las actividades propias del pedagogo podemos encontrar la capacitación, ésta puede darse en empresas o museos; debido a las necesidades de ampliar el espectro de actividades productivas los pedagogos han considerado la posibilidad de trabajar en empresas o ámbitos ajenos al escolar. Lo anterior ayuda a considerar al pedagogo en funciones diferentes a las tradicionales, sin embargo todavía son pocos los pedagogos que han iniciado este cambio en sus actividades tradicionales, a pesar de ello comienzan a contemplarse por parte de los profesionistas en pedagogía la necesidad de diversificar sus actividades profesionales.

4.6. La identidad profesional y proyecto de vida

La identidad se encuentra íntimamente relacionada con el proyecto de vida de los sujetos. El proyecto de vida se considera como la planificación de las acciones de un

sujeto para realizar sus objetivos personales, dicha planificación puede sistematizarse en objetivos a corto, mediano y largo plazo. Inscribirse a una maestría implica en muchos sentidos adecuar actividades cotidianas. Al ingresar a una maestría es necesario proyectar dos o tres años de su vida, encaminadas a actividades para conseguir el título correspondiente; para un estudiante de maestría ingresar al programa representa la motivación de comprometerse a actividades que le signifiquen una satisfacción personal (Figueroa, 2000). La relación entre el proyecto de vida y la identidad profesional es considerada como fundamental, un estudiante de maestría asume un compromiso personal con las actividades que se generen en el programa, en este sentido se asume de igual forma un compromiso con la identidad profesional. Son muchos los factores que influyen en la toma de decisiones personales que a la larga se cristalizan en un proyecto de vida, hay experiencias que influyen de manera decisiva en los maestrantes de pedagogía, experiencias familiares, laborales, actualización de saberes y de status.

En la siguientes aportaciones de los maestrantes de pedagogía de la FES Aragón, sobre sus motivos para ingresar al programa de pedagogía sus respuestas abordan de diversas maneras sus experiencias personales; éstas facilitan o dificultan su inclusión a la identidad profesional que se construyen en el programa de maestría, además expresa abiertamente su manera de percibir las actividades profesionales a las cuales pretende ejercer:

“Porqué en pedagogía, porque soy pedagoga de origen, porque a mí me parece que la educación, sino es la panacea, que es la llave que cambia las cosas del mundo, sí es una herramienta que te modifica el ver la vida, ya en lo práctico, ya aplicado, con padres de familia, con alumnos, en la propia práctica educativa. En la práctica pedagógica que me parece que es total yo no podría ver la vida sino fuera desde la pedagogía. Y porque en la FES Aragón: porque es la que me queda más cerca y porque yo trabajo en una zona cercana, había la posibilidad de buscar la maestría en C.U., pero eso me implicaría más tiempo...” (E1 MRD 23-35)

La formación profesional adquirida en la licenciatura pervive a través de las diferentes identidades, y se transforma en un elemento determinante en la elección de un programa de maestría.

“Porque elegí la maestría en pedagogía, realmente yo tengo, ya, dieciocho años trabajando de maestra, si algo de lo que yo siempre he percibido es que carezco, carecía, totalmente del conocimiento de qué era la pedagogía, cómo se enseñaba, cómo era este proceso de aprendizaje-enseñanza, y uno realmente entraba dando clases sin saber nada de esto, cuando se me presenta la oportunidad de poder entrar aquí, digo bueno, ahora sí me interesa saber qué es la pedagogía, para qué me puede servir, en el campo en que estoy, y esa es una de las razones por las que estoy aquí...”

“Porque en la FES Aragón, por lo mismo, porque estoy cerca, ir a C.U. ya no es en este momento mi prioridad, ni quiero, aquí estoy cerca de mi casa, es un lugar donde puedo fácilmente acceder a ella, por eso es que decidí aquí.” (E1 CCML 36-47)

La carencia de conocimientos pedagógicos para los docentes en servicio representa un obstáculo para la incorporación y avance en la identidad profesional del pedagogo.

“Porque quería formarme más y además quería aprender nuevas cosas aunque yo quería estar en la maestría en pedagogía en la línea de docencia, no me arrepiento, esta línea de gestión he aprendido bastante cosas, pero más que nada era aprender a investigar y toda esta parte aunque lamentablemente no estamos dentro de la investigación todavía en la FES se está trabajando más lo que viene siendo la profesionalización.”

“Saber investigar, ser una buena investigadora, poder escribir artículos, prepararme más, mejorar mi información. Me voy con más conocimientos, porque los adquirí, aunque no fue el campo que yo elegí, me agrada mucho lo que aprendí y vi desde otra visión la UNAM en general las instituciones educativas, trabaje la educación superior en un área que no había trabajado y me quite un poco la ideología de la UNAM, el de ser un maestro de la UNAM, es excelente, es bueno porque te da

prestigio, pero tiene contradicciones cuando tiene un mal sueldo, ver un panorama de la universidad o de la educación superior que no conocía.” (E1 GGM 6-11, 64-72)

La búsqueda de actualización en el ámbito pedagógico es otro de los aspectos que los maestrantes consideran para su ingreso a la maestría.

“De hecho no solo en mi familia sino también en el mundo en donde me he desenvuelto laboralmente, pese a que los normalistas somos muy cerrados a considerar que nuestra profesión es de Estado, y solo el Estado la puede impartir, es muy valioso para [nosotros] sobre todo en los últimos años el que yo haya sido universitaria y no solo normalista; ahorita como que me posesiona de otro modo a los que hemos estudiando la universidad” (E1 HBS 17-21)

La combinación de modelos formativos puede complementar y consolidar la identidad profesional de los aspirantes a la maestría de pedagogía.

“De modo personal era parte de un propósito de vida pertenecer a la UNAM que se había visto truncada por situaciones familiares, entonces siempre ha sido como una constante regreso a la UNAM en la medida de lo posible y de manera profesional el haberme incorporado a la universidad me dio otro status, otro nivel entre los compañeros de trabajo y eso ha venido favoreciendo mi desempeño también.” (E2 HBS 2-7)

La UNAM es la institución que proyecta identidad por sí misma, a veces los estudiantes de otras universidades desean pertenecer a la UNAM, este puede ser un factor para la elección de la maestría de pedagogía de la UNAM.

“Los leí [objetivos de la maestría en pedagogía] al iniciar la maestría con el plan de estudio que nos dieron, los empiezo a comprender pero de repente como se ven muy separados, yo en un momento pensaba que la profesionalización, la iniciación a la investigación y la formación de alto nivel eran tres en uno, que finalmente esos tres objetivos yo los iba a tener pero resulta que no, lo que he venido viviendo es que o me profesionalizo o me inicio en la investigación o tengo una alta formación en cierto saberes, entonces de ahí es donde me pongo un poco en conflicto, porque ahora no sé qué objetivo voy a seguir. Mi campo me habla en iniciarme en la

investigación, pero entonces yo pensaba en la profesionalización, entonces es confrontar hasta un proyecto de vida, de los que yo esperaba al ingresar a la maestría y lo que la maestría me está dando.” (E2 DCMG 50-60)

El proyecto de vida del maestrante de pedagogía se ve puesto en crisis por lo inesperado del trabajo de investigación que se desarrolla en la maestría. Además los objetivos que persigue el programa. Se puede percibir un miedo a la investigación por parte de los maestrantes de pedagogía.

“Mi formación es de Comunicóloga, entonces yo ingresé a dar clases referente a mi carrera y me gusto mucho, nunca tuve una formación para ser docente, pero durante el transcurso que yo empecé a dar clase, a mí me gustó y yo me di cuenta que me hacía falta ciertos recursos didácticos, pedagógicos, entonces, hacer otra licenciatura era un proceso más largo, entonces pensé hacer una maestría considerando mi situación laboral en ese momento, que daba yo clase y la necesidad de profesionalización fue que a mí me interesó la maestría en Pedagogía, ahora, ¿por qué la FES ARAGÓN? viendo que era el mismo programa en toda la UNAM sobre la Gestión Pedagógica, yo consideré la cercanía, cuestiones de trabajo, casa y escuela, entonces de ahí que elegí la FES ARAGON.”

“...yo me siento más comunicóloga que pedagoga, entiendo que estoy recibiendo una formación como pedagoga, pero no siento que la tenga tan completa, como para decir, soy pedagoga, no, siento que en ese sentido me siento más comunicóloga.” (E1 CEMJ 10-18, 67-70)

El proyecto de vida personal que los maestrantes diseñan con ayuda de su trayectoria escolar, familiar y laboral determina en muchos sentidos su ingreso a la maestría de pedagogía. Observamos que los maestrantes hacen referencia a su situación laboral, ya que ésta determina su elección del plantel (FES Aragón), aunque reconocen que si tuvieran las condiciones elegirían otro (C.U.). Dentro de la dimensión laboral se encuentra referido también el prestigio o status que adquieren los profesionistas que obtienen un grado de maestría; debido a la competencia existente en las instituciones educativas, los docentes que laboran en ellas se ven exigidos por adquirir posgrados, esto con la intención de mejorar su situación laboral y económica,

ante esta urgencia los aspirantes a una maestría se ven con la presión de ingresar y concluir su maestría.

La pregunta que se debe plantear es ¿las presiones laborales y económicas mejoran la adquisición de la identidad profesional? La respuesta se encuentra dentro de la dimensión de la crisis (Dubar, 2002), entendida ésta como el espacio personal que los sujetos actualmente viven en una sociedad en transformación económica y política, por ello los maestrantes se ven presionados a incluirse en una nueva identidad profesional, pero este proceso no es de forma confortable, sino en una crisis constante; se puede afirmar que la inclusión en la nueva identidad profesional es experimentada por los maestrantes con angustia, a pesar de ello la identidad profesional como un espacio de formación escolar, definida por la asunción de las normatividades y objetivos del programa institucional.

Existen aspectos personales del proyecto de vida de los maestrantes de pedagogía que facilitan su mejor incorporación a los objetivos del programa de maestría, estos son el pertenecer a un entorno laboral referido a la educación, provenir de la licenciatura en pedagogía, haber realizado trabajos de investigación en educación, provenir de un entorno familiar que proyecte la profesionalización, por último el status que funciona como aspecto motivacional. Los anteriores aspectos definidos por los maestrantes de pedagogía son los que a su entender representan su mejor incorporación a la nueva identidad profesional. Con lo anterior podemos decir que el aspecto laboral y personal define su inclusión de los maestrantes en pedagogía, y con ello se permite la construcción de la identidad profesional, desde la perspectiva de un mejoramiento del nivel económico y de status.

4.6.1. Idealidad y realidad del programa de maestría de pedagogía

Las expectativas iniciales de los maestrantes de pedagogía funcionan de forma motivacional para la incorporación a la nueva identidad. Como expectativas iniciales los maestrantes de pedagogía expresan sus deseos y aspiraciones en las cuales fundamentan su autoimagen, esto es la identidad personal se construye a través de la serie de vivencias, experiencias y saberes incorporados; debido a que las crisis de las identidades obligan a los sujetos a salir de las zona de *confort*. Las crisis económicas

obligan los profesionistas a movilizarse emigrando a otras identidades. El estudiante de licenciatura al concluir su proceso de formación se enfrentan al mercado de trabajo con altas exigencias, habilidades y competencias (Suarez, 2005), por ello emigra de la identidad inicial a la nueva identidad, en este caso se incorpora a algún programa de posgrado; dicha acción lo coloca en situación de crisis.

Sin embargo su necesidad psicológica lo obliga a idealizar su incorporación al programa de posgrado. Dichas expectativas funcionan como idealizaciones carentes de sustento real, en este caso los maestrantes de pedagogía idealizan su ingreso al posgrado, como consecuencia de lo anterior existe un sentimiento de insatisfacción al enfrentarse a las actividades, normas y exigencias sobre la investigación.

Las expectativas iniciales se ven enfrentadas con la vida cotidiana del programa de maestría de pedagogía, este enfrentamiento les permite comprender las deficiencias de su formación escolar anterior, así manifiestan sus debilidades en hábitos, en la realización de proyectos de investigación, en la comprensión de textos, en hábitos de estudios, de concentración, etc., de lo anterior se puede concluir que las expectativas iniciales funcionan como motivación, pero el situarse dentro de la actividades reales de la maestría de pedagogía obliga a comprender los requisitos exigidos, en esta aporía se encuentra asumida la crisis de la construcción de la identidad profesional, ya que permite situar a través de la experiencia misma del maestrante sus requerimientos para la consolidación de su perfil profesional.

Las expectativas iniciales se presentan como exigencias de los maestrantes al programa de pedagogía, por ello tal parece que los maestrantes consideran a la maestría de pedagogía como la panacea a sus problemas o dudas de su entorno laboral. Por otra parte los maestrantes consideran que la maestría de pedagogía puede otorgarles habilidades y conocimientos más especializados. Este primer momento es el que se expone en los siguientes comentarios. Posteriormente se hará referencia a la experiencia vivida en el programa de maestría, el objetivo de presentar los comentarios iniciales y vivenciales es para poder comparar la lejanía en que se encuentran. Asimismo mostrar el grado de insatisfacción, reconociendo las deficiencias personales que no permiten incorporarse a la nueva identidad profesional exigida por el programa de maestría.

Comenzaremos con las aportaciones sobre los requerimientos por parte de los maestrantes al programa de maestría. Existe consenso en varios de los comentarios de los maestrantes sobre la elección del campo de la docencia, como opción principal, a partir de las exigencias del programa de maestría. Cuando los estudiantes son asignados a diferentes campos y líneas de investigación, dependiendo el proyecto de investigación con el cual se realiza su selección. La anterior acción genera en los maestrantes inquietud, a pesar de lo anterior los maestrantes consideran interesante y significativo el trabajar la línea de investigación en la cual se encuentran; la incorporación a las líneas de investigación es el primer paso que los maestrantes piensan como inicial para la construcción de su identidad profesional:

“Era la profesionalización docente, en un inicio de ahí que el campo que yo haya elegido fuera docencia universitaria y era adquirir todos estos recursos, estrategias elementos, que a mí me ayudaran a ejercer mi profesión docente de una manera más efectiva, que yo tuviera mayores elementos para poder ejercer en el campo de la docencia de ahí la línea que yo pedí, entonces al no ubicarme en ésta. Ubicarme en gestión, en la línea de gestión para la Educación Secundaria, entonces ahí cambio todo mi abanico de expectativas lo que yo creía, lo que yo esperaba en adquirir en este proceso de formación cambio totalmente.”(E1 CEMJ 57-65)

Es importante mencionar que el campo de docencia es el más poblado, por ello es comprensible que los alumnos lo eligen por sobre los demás campos. Las experiencias iniciales se ven frustradas por la asignación del campo y línea, ya que esto reconfigura el proyecto de vida y emergen otras necesidades.

“Inicialmente yo venía pensando en la cuestión de la actualización y perfeccionamiento de la profesión, sin embargo con el planteamiento que hicieron los maestros, aún un poco confundida yo comprendí que era iniciando en este proceso de la investigación haciendo investigación, sosteniendo el proceso en el hacer y eso me gustó mucho más.” (E2 HBS 51-55)

“Saber investigar, ser una buena investigadora, poder escribir artículos, prepararme más, mejorar mi formación, me voy con más conocimientos, porque los adquirí, aunque no fue el campo que yo elegí, me agrada mucho lo que aprendí y vi desde otra visión la UNAM en general las instituciones educativas, trabaje la educación superior en un área que no había trabajado y me quite un poco la ideología de la UNAM, el de ser un maestro de la UNAM, es excelente, es bueno porque te da prestigio, pero tiene contradicciones cuando tienen un mal sueldo, ver un panorama de la universidad o de la educación superior que no conocía.” (E1 GGM 64-72)

Adquirir nuevos saberes y habilidades causa insatisfacción, a pesar de ello siempre queda un grado de frustración.

“Ya te lo mencionada era la cuestión de la profesionalización, profesionalizarme para mejorar la cuestión docente, mejorar o comprender mejor esos conceptos de pedagogía que de repente aunque en la Licenciatura te los dan, pero te los dan también de pasadita, entonces eran más que nada era esas dos cuestiones.” (E1 DCMG 63-67)

“Mis expectativas eran ‘aprender a aprender’ cómo investigar, aprender lo más reciente, en relación, a las políticas que establecen los organismos internacionales y que, finalmente, iba a ver plasmadas en mi trabajo, es decir ver la parte de escritorio, de lo que se diseña para educación de nivel básica, para verlo plasmado en mi trabajo, hacer un vínculo entre lo que vivo cotidianamente como trabajadora de la educación y lo que se está planteando desde nivel superior; pero no del nivel superior, sino desde los organismos, desde la parte de la organización, de la instrumentación, cómo se va a llevar a cabo, ya en la práctica. Y mi expectativa era aprender, pero sin sufrir, porque yo no creo que se tenga que aprender sufriendo, yo creo que sí vine a sufrir, porque era mucho estrés, porque es tensión. Es un competencia; aquí no se desarrollan competencias, sino se genera competir, una competencia de competición, de haber quien llega primero a la meta...”

Con el ingreso a la maestría en pedagogía se modifican las expectativas y se definen nuevos objetivos.

...era haber porque no se tenían que entregar tal o cual trabajo, porque unos sí estaban en clases y otros no, porque de todas maneras todos teníamos parámetros iguales, cuando somos diferentes, y tenemos aprendizajes diferentes, ritmos diferentes, entonces aquí no se valora lo individual, te vuelven a ver como maestro de grupo, se repite el modelo pedagógico tradicional, del que enseña sabe, y el que viene aprender no sabe ni maíz. Entonces tiene que ajustarse a las políticas, medidas disciplinarias, y estrategias de evaluación de la escuela; entonces, las expectativas eran más, y vuelvo a retomarlas en este semestre, quiero terminar la tesis, quiero hacerla bien, pero por placer mío.” (E1 MRD 113-134)

El trabajo que se lleva a cabo en la maestría de pedagogía genera incertidumbre, desestabilización, aspecto que debe saber conducirse para la adquisición de la identidad profesional del pedagogo.

“Cuáles eran mis expectativas, iniciales; ya tenía tiempo que en la secundaria me había dado cuenta de que algo estaba pasando en la educación desde hace unos cinco o seis años hemos visto como se ido transformando vertiginosamente el sistema educativo básico, y cuando yo tengo la oportunidad de que yo puedo entrar a una maestría de este tipo, digo, bueno pues a lo mejor me puede servir esta maestría, pero para poder entender qué es lo que está pasando para poder actualizarme, pero sobre todo para poder comprender, precisamente. todas esas políticas que se nos estaban aplicando que no se nos dicen, y que no se nos explican, y que sin embargo se nos imponen, de donde venían, que es lo que esperaban, porque estábamos observando esa transformación, pero eso es básicamente las expectativas por las cuales yo ingresé a la maestría.” (E1 CCML 136-145)

Las anteriores aportaciones dan muestra de la diversidad de expectativas, producto del entorno laboral de los maestrantes de pedagogía, por ello podemos afirmar que el entorno laboral es el más influyente en la construcción de la identidad del profesional de maestrante de pedagogía. Las causas de dicho fenómeno se deben a que los maestrantes de pedagogía son sujetos de edad adulta, cuyas responsabilidades familiares de independencia generan preocupaciones y compromisos, por lo anterior el

maestrante no puede desligarse del entorno laboral sino termina por consolidar sus aspiraciones laborales a causa de las necesidades económicas.

Las expectativas iniciales se ven enfrentadas a las exigencias institucionales del programa de pedagogía, este hecho se ve reflejado en la comprensión que los maestrantes hacen de los objetivos del programa de maestría, para mucho de ellos los objetivos de la maestría son desconocidos o difusos; este hecho define en muchos sentidos el grado de consolidación de la identidad del programa. La importancia que se otorga al ejercicio laboral, que implica la integración a una identidad profesional construida por los entornos laborales, podemos señalar que el factor económico permite reafirmar la identidad. Las universidades se encuentran en desventaja con respecto a los entornos laborales, porque el elemento económico no comprende su único objetivo.

Es comprensible que el programa de becas otorgado por CONACyT a la maestría de pedagogía represente una motivación para que los profesionistas para su incorporación al programa de posgrado. Sin embargo debido a las continuas crisis económicas los estudiantes hacen uso de las becas y continúan laborando, este hecho es significativo ya que la intención de otorgar becas es para comprometer a los estudiantes el tiempo completo; al no cumplirse este requisito los estudiantes les cuesta trabajo la adquisición de habilidades y conocimientos.

En las siguientes aportaciones de los maestrantes se observa su comprensión de los objetivos que persigue el programa de maestría de pedagogía. La opinión que más se repite como objetivo de la maestría es la investigación, esto se debe a que como requisito para obtener el grado, es la realización un trabajo de investigación. La tesis para la obtención de grados en la UNAM es una tradición que se ha instaurado a lo largo de la historia de la institución; debido a las necesidades de egreso se ha pretendido diversificar los trabajos académicos; a pesar de lo anterior todavía la realización del trabajo de tesis es considerada como un requisito.

La maestría de pedagogía de la FES Aragón a través de sus líneas de investigación buscan consolidar la realización de la tesis, esto con la intención de mejorar el egreso de los estudiantes; una de las acciones que se ha instituido es la realización de proyectos de investigación desde el primer semestre de la maestría, los

siguientes semestres sirven para el avance del trabajo de investigación, con ello se pretende que el maestrante pueda culminar su proceso en tiempo y forma; esta actividad de la iniciación a la investigación se presenta como el trabajo más importante, con ello se ignoran los objetivos de profesionalización y especialización, éstos son objetivos que pretende formar el programa de maestría de pedagogía

En los siguientes fragmentos de las entrevistas realizados a los maestrantes de pedagogía se pone de manifiesto su grado de significación de los objetivos de la maestría; de esta significación se puede interpretar la orientación el perfil profesional que se construyó a partir de su formación en el programa de la maestría. A pesar que la mayoría de los maestrantes consideran a la investigación como el principal de los objetivos que persigue el programa de maestría, otros estudiantes ponen de manifiesto la profundización en el aprendizaje; de estos dos aspectos permite comprender la aportación más fuerte en la formación de la maestría.

En las respuestas de los maestrantes se observa un poco de insatisfacción, lo cual nos induce a entender la situación de crisis que experimentan los maestrantes en su proceso de formación; este aspecto se muestra como el obstáculo más fuerte a vencer para mejorar los procesos de formación de la identidad profesional. Veamos cuales son las respuestas de los maestrantes:

“Creía conocerlos [los objetivos]de ahí que te decía que se iba por las líneas, cuando yo investigué la maestría en pedagogía, bueno busca la profesionalización, busca la iniciación a la investigación, entonces dije yo me voy por la profesionalización, ya dentro de la maestría veo que dista mucho entre lo formal y la realidad, no entiendo ya en la práctica cual es el objetivo porque al fin de cuentas, como que a todos nos meten, como que en este lado de la investigación, pero todo el proceso que llevamos a cabo en formación para la investigación pues no tiene mucho que ver con este objetivo de la maestría, entonces hablando ya en este cuarto semestre no lo entiendo ya a estas alturas, bueno en teoría yo creía conocerlo actualmente ya en cuarto semestre no lo entiendo, de hecho platicaba con mi tutor, cual es el objetivo dice que nos forman, para la investigación pero yo me siento con una gran cantidad de carencia, para iniciarme en este proceso de investigación y que mucho de estos

seminarios, no tienen nada que ver en formar para la investigación, entonces ya en estas alturas dudo cual sea.” (E1 CEMJ 41-54)

El desconocimiento de los objetivos generales de la maestría genera incertidumbre y desorientación en el proceso de integración a la identidad profesional.

“Por un lado la actualización o profesionalización de la disciplina en sí misma, apertura al conocimiento sobre la disciplina el otro sería ampliar el conocimiento, el tercero es inducir al aprendizaje de lo que sería la investigación educativa o en un área de la pedagogía. Yo creo que al primero y el tercero, estoy más relacionada con ellos.” (E2 HBS 43-48)

“Yo sabía que era formar investigadores, pero lo que dicen los maestros, solo es profesionalizar en un área, te vas a meter al campo de gestión, para que seas mejor gestor o si vas para docencia ser mejor docente, más que trabajar en investigación. No realmente, no al menos yo entré porque quería aprender a investigar y elaborar proyectos, pero realmente y también obviamente prepararme mejor, pero siento que se quedan solamente en el contenido de la materia, en que seas mejor docente, pero no formarte como investigador, porque ni siquiera ellos son investigadores.” (E1 GGM 50-58)

“Considero las capacidades que pude haber desarrollado, porque yo he estado empezando a conceptualizar que la investigación no es meramente una cuestión de protocolo de investigación, ponte a estudiar un fenómeno, sino que la investigación también va en función de esas capacidades de observar, analizar, reflexionar, de comprender, entonces esto me permite que dentro de mi ámbito laboral no pueda poner en práctica esas habilidades, es decir si yo tengo un alto índice de reprobación, mi sentido de análisis, esa semillita de investigación ya empieza a moverse, a preguntarse el por qué esta tan alto el índice de reprobación, por qué en este grupo si en esto no, hasta tener elementos más teóricos.” (E2 DCMG 128-137)

“...pasan tres semestres, ya le captas, porque nos dijeron en un principio, cuando nos dieron el folleto donde dice el plan del programa de pedagogía de la FES

Aragón, nos lo dieron el día en que nos hacían la presentación, y en ese momento sin haberlo digerido todavía, aunque allí están los objetivos, no lo habíamos leído previamente, y de entrada lo primero que a mí me, esto sí me impactó, y yo quiero aquí aclarar que entiendo por impacto, porque para mí no es lo mismo de cómo se maneja coloquialmente, pues, a mí sí me impactó que me dijeran si quieres pertenecer al posgrado de pedagogía tienes que renunciar a tu trabajo, y me impactó mucho, ¿porqué?, porque yo tengo más veinticinco años de antigüedad, y yo no voy a perder la antigüedad en mi trabajo...” (E1 MRD 85-98)

“Si tú me preguntas si conozco los objetivos no los recuerdo, así honestamente no sé cuáles son los objetivos principales que persigue la maestría, los intuyo, pero no los recuerdo. El objetivo de la maestría, desarrollar, por lo que veo, es desarrollar investigadores de la educación, como un objetivo primordial no lo recuerdo exactamente, nada, pero eso es lo que yo percibo, es desarrollar investigadores en los campos que ellos pretenden que uno se desarrolle; aunque yo criticaría, bueno, y porque no nos ubican exactamente en el campo que tú has laborado durante tanto tiempo, y que conoces perfectamente, y que investigarías con gusto, y no un campo que desconoces, pero a lo mejor su objetivo es que conozcamos otros campos...” (E1 CCML 99-109)

Hasta aquí se concluye como parte de esta investigación los resultados de la indagación empírica en la maestría de pedagogía de la FES Aragón, a lo largo de la realización de la serie de entrevistas, y como parte de la cadena de observaciones que se realizaron en el programa de maestría, nos hemos dado a la tarea de interpretar la situación en que se encuentra la identidad profesional de la maestrante de pedagogía, entre sus aspectos más relevantes se encuentra la crisis en que se vive el proceso de incorporación al programa de la maestría, asimismo se percibe por parte de los maestrantes un grado de insatisfacción de la formación recibida, este aspecto puede considerarse como crítico debido a la poca significación o comprensión que los maestrantes tienen de los objetivos que persigue la maestría de pedagogía. Entre los aspectos positivos podemos considerar la consolidación de la planta docente, ya que ésta es una prioridad para la consolidación de cualquier programa de posgrado; con

esta infraestructura presente es hora de realizar estudios que permitan diseñar proyectos académicos que impacten de manera definitiva en la identidad profesional, para ello es necesario escuchar, documentar y analizar la voz de los estudiantes, ya que ellos representa la parte más importante de la identidad profesional. La visión y experiencia de los actores debe ser considerada, ya que en ella se encuentra la respuesta a lo que se asume como crisis de la identidad.

Como parte del mejoramiento de la identidad profesional se espera igualmente un proyecto institucional que dé respuesta a las necesidades de los estudiantes de la maestría, con ello hacer más eficientes los procesos y prácticas escolares de la maestría en pedagogía, como parte de este proceso se busca que la presente investigación sirva como espejo de la realidad donde los actores de la maestría en pedagogía de la FES Aragón se vean reflejados, y con ello puedan reconsiderar sus acciones.

Capítulo V

CONCLUSIONES

CAPÍTULO V

V. Conclusiones

La problemática enunciada al inicio, consistía, en estudiar de manera exploratoria la construcción de la identidad profesional del maestrante de pedagogía de la FES Aragón, para ello comencé con un análisis de los efectos de la globalización en la educación superior, ya que dentro de los objetivos de ésta se encuentra los programas de posgrado. La conclusión de llegada es señalar a la globalización como el movimiento social y cultural que permea todas las instituciones; sin dejar de lado a las educativas. Su efecto se observa en la serie de transformaciones orientadas a la incorporación de las TICs a los sistemas de enseñanza-aprendizaje. Los diferentes niveles del sistema educativo nacional sufren de diferentes maneras la instauración de la globalización, lo que no podemos dejar de señalar es su presencia.

Los programas de posgrado se encuentran en el proceso de ajuste de sus prácticas educativas, ya que durante buena parte de su historia los posgrados representaban un sistema descuidado, sus prácticas se definían dentro de un tradicionalismo, asimismo sus objetivos eran difusos. Con la globalización los posgrados retoman cierto liderazgo, ya que son vistos como el recurso para la instauración de las Sociedades de Conocimiento (UNESCO, 2005; BM, 2000; Morin, 2008; Delors, 1997). Bajo este marco de referencia los programas de posgrado atraviesan por una crisis (Dubar, 2002), como parte de este síntoma de transformación, el cual afecta todos los sujetos que conviven cotidianamente en los posgrados, dicha crisis se puede traducir como parte de la identidad.

Dentro de los efectos de la globalización nos encontramos bajo la reconfiguración de las identidades, sean estas sociales, culturales, étnicas nacionales o escolares. Los sujetos al agregarse a la globalización manifiestan crisis de su identidad, ésta puede ser interpretada de diferentes formas, entre ellas encontramos los ajustes al modelo de calidad educativa. La serie de evaluaciones aplicadas a los diferentes niveles educativos, también se emplean para los programas de posgrados, en éstos se perciben más violentamente, ya que el nivel de exigencia es mayor. La globalización

como bandera, por los organismos internacionales, propone redireccionar el curso del posgrado, ya que éstos tienen la capacidad de generar saber a través de la investigación. En este sentido se impulsan proyectos que exigen la ampliación de las matrículas estudiantiles de posgrado.

Otro aspecto que viene a complementar la anterior conclusión es el campo profesional, en él se resume dos aspectos el de la formación y la capacitación, esto es la educación superior cumple con la función, entre otras, de incorporar a sus egresados en el mercado de trabajo, para ello requiere de la capacitación especializada para desempeñar funciones específicas en la industria o el sector de los servicios. La crisis social y ecológica, producto de, la primera, de el triunfo del modelo de democracia liberal; la segunda parte de la explotación industrial; como parte de la solución los programas de posgrado representan la esperanza, ya que los estudiantes egresados de los posgrados se encuentran con conocimientos más profundos para resolver la instauración del modelo democrático y de la crisis ecológica que estamos viviendo.

La maestría de pedagogía de la FES Aragón se localiza en la zona nororiente del Estado de México, la población que atiende proviene de las colonias cercanas, esto significa que representa un espacio, donde los jóvenes que deciden estudiar un posgrado, puedan gozar de educación de calidad. La incorporación de los maestrantes de pedagogía se da dentro de un ambiente complejo y lleno de situaciones difíciles, ya que los alumnos que asisten a la maestría de pedagogía poseen edades, entre los 24 años hasta los 50, este factor determina en muchos sentidos sus expectativas. Como parte del proceso de integración a la identidad profesional del pedagogo, los maestrantes experimentan situaciones que no logran comprender, a causa de diversos factores, tales como sus intereses iniciales, la enorme presión que impone el mercado laboral a través de la exigencia de mayores estudios, obliga a que cada vez más jóvenes y adultos vean la necesidad de estudiar una maestría. Un caso recurrente en el programa de maestría de pedagogía de la FES Aragón se encuentra en que muchos de los maestrantes son docentes, aunque hayan estudiado una licenciatura diferente, por otra parte encontramos jóvenes recién egresados de la licenciatura que se integran al programa para mejorar su formación y con ello ocupar un espacio mejor remunerado en el mercado laboral.

Bajo las anteriores premisas se construye la identidad profesional, en algunos casos se encuentran maestrantes con un primer contacto en el ámbito de la pedagogía, y en otros estudiantes que carecen de experiencia laboral. La identidad profesional se construye dos pilares, la institucional y la disciplinaria, estas columnas dan forma y proyectan la normatividad y los recursos discursivos para su construcción. No debemos dejar de considerar al aspecto subjetivo del sujeto que se integra a la identidad, ya que la categoría de la identidad es tomada de los estudios psicológicos, tal es el caso de la personalidad que construyen los adolescentes, cuyo conflicto es de identidad.

La identidad profesional se construye a través de un movimiento dialéctico entre la institución y la disciplina de conocimiento (pedagogía) y la subjetividad del actor. La conformación de gremios profesionales con identidad fuerte se determina por la aceptación e interiorización de los objetivos que persigue un programa educativo, tal es el caso de la maestría en pedagogía. Cuando los maestrantes asumen los ritos y los discursos que proyecta la institución, podemos afirmar la existencia de una identidad fortalecida, esto también lo podemos ver reflejado en grupos de profesionales que se encuentran capacitados y que se consideran un grupo, así terminan por reafirmar su identidad profesional.

Como conclusión general podemos afirmar que la identidad profesional del maestrante de pedagogía de la FES Aragón se implanta a través de un sentimiento de crisis, esto comprende autoridades y maestrantes, la tensión, siempre presente, es parte de la vida cotidiana del programa de maestría de pedagogía. La identidad profesional que se construye y reconstruye con la instauración del discursos pedagógico, a través de formas de trabajo, ritos y actividades profesionales. Como parte de la pregunta siempre presente de si ¿Se construye una identidad profesional en el programa de pedagogía? La respuesta se puede hallar al observar la aceptación que hacen los maestrantes de los objetivos del programa de la maestría de pedagogía. Por otra parte también puede considerarse la solidaridad que como grupo profesional transmiten a los pedagogos. Sin embargo debemos aclarar que este fue un estudio exploratorio, el cual se limitó a realizar un primer acercamiento a la identidad profesional del maestrante de pedagogía de la FES Aragón, lo único que se puede afirmar es que se encontraron elementos para realizar posteriores estudios de la identidad profesional.

5.1. Trascendencia de la identidad profesional del pedagogo

Después de haber presentado una visión sobre la situación de la situación de la ES, los retos que enfrentan las universidades para mejorar sus funciones de docencia, investigación y difusión; asimismo se pretendió mostrar importancia de los programas de posgrado para el desarrollo de nuestro país. Los anteriores aspectos se delimitaron en la construcción de la identidad profesional, este tema ha sido abordado por una gran diversidad de investigadores, así se han realizado estudios sobre la identidad profesional de los ingenieros (Marín, 2008) sicólogos, enfermeras etc. dentro de este campo de investigación también se han hecho investigaciones en términos de la identidad profesional de los pedagogos (Mercado, 2004; Navarrete, 2007), en este sentido la preocupación sobre la construcción de la identidad profesional de los pedagogos es una constante en actual, por ello no debemos dejar la problemática sino continuar con ella, ya que de ello depende la consolidación de un gremio profesional que requiere de definir adecuadamente su perfil profesional. La consolidación del perfil profesional del pedagogo debe ser visto un beneficio para la nación mexicana en su conjunto.

La visión de los actores, el caso de la maestría en pedagogía de la FES Aragón, principalmente de sus alumnos. Como producto de la anterior indagación se puede concluir la importancia de la investigación para el desarrollo nacional, y la responsabilidad de las universidades en ese terreno, son temas de los cuales los investigadores muestran consenso. Este aspecto se extiende a los programas de posgrado, en la medida en que ésta se relaciona con la investigación. En cambio lo relativo a la enseñanza en el nivel de pregrado se discute menos. Otro aspecto importante del presente estudio es la situación de las profesiones y la ES, en este caso el peso de la formación profesional ha sido tradicionalmente parte fundamental de los programas de licenciatura, sin embargo con el crecimiento tan importante que está viviendo los programas del posgrado actualmente, no debemos negar la importancia del perfil profesional en los posgrados, en específico de la maestría de pedagogía, ya que los egresados de dichos sistemas exigen un lugar mejor posicionado en el mercado laboral del empleo; por otra parte el mercado laboral cada día exige mejor

profesionales, en este caso los posgrados representan el espacio adecuado para resolver dicha problemática, en este caso los programas de posgrado deberían de empezar a mejorar sus prácticas escolares con la intención de mejorar el perfil profesional de sus egresados.

El estudio de la construcción de la identidad profesional del maestrante de pedagogía es el objeto de estudio de la presente investigación. Como parte del estudio se reconocieron los ejes que permitieron realizar la indagación de la identidad profesional de los maestrantes de pedagogía nos encontramos con la visión institucional representada por administradores del programa de maestría, el eje de la disciplina de conocimiento: la pedagogía también se encuentra representada por los docentes y funcionarios, esto es los cuya responsabilidad consiste en la inducción y selección de los aspirantes hacia la construcción de la identidad profesional pertinente al programa; de los anteriores ejes se genera de manera sistemática y objetiva la identidad profesional como parte de las exigencias políticas del contexto en que se encuentran las universidades. La parte subjetiva, y tercer eje de la presente investigación, representa el pivote sobre la cual gira la identidad profesional, ya que la significación que el sujeto da a la identidad profesional resulta definitiva, ya que sin ella no podríamos hablar de identidad; por lo anterior la identidad se presenta como producto de la subjetividad, esto debido a la carga psicológica que ha tenido dicha categoría a lo largo de la historia; sin embargo existe elementos sociales que reclaman su estudio, por ello la sociología ha realizado avances para exponer la fuerte relación de la sociedad para la construcción de la identidad del sujeto.

Como parte de la conclusiones de la presente investigación, a partir del análisis de la información empírica recabada, y con la limitante establecida, al presentarse la como investigación exploratoria. En el presente capítulo se expondrá la importancia de la identidad profesional en el programa de maestría de pedagogía de la FES Aragón, los resultados de la presente investigación no buscan exponer las características de la identidad profesional, o la situación de la identidad; los resultados de la presente investigación solamente se limitan a exponer los aspectos que, tanto autoridades como maestrantes señalan como espacios de construcción de la identidad. Por otra parte y

como parte de las conclusiones se establecen conclusiones de la investigación y generales, esto con el fin de establecer problemáticas para investigaciones futuras.

5.2. La maestría de pedagogía y la identidad profesional

Con respecto a los tres ejes planteados para la presente investigación comenzaremos con exponer las conclusiones sobre el primer eje de investigación que es la institución como productora de la identidad profesional, su acción se traduce en la serie de acciones para el establecimiento de prácticas educativas encaminadas a la obtención de objetivos. Los funcionarios de la maestría de pedagogía de la FES Aragón manifiestan reiteradamente ciertas necesidades que el programa debe cumplir para su buen funcionamiento, aspectos que pueden ser interpretados como parte de la cristalización del perfil profesional del egresado de la maestría de pedagogía, entre los aspectos expresados se encuentran:

- La tradición histórica del programa de maestría en la FES Aragón, esto es debemos recordar que el programa de maestría de pedagogía tiene su antecedente en la Maestría en Enseñanza Superior, esto es los objetivos que perseguía dicho programa fueron incluidos en el nuevo programa de pedagogía, además se integraron otros. ¿Cómo afecta esta situación a la identidad profesional? La respuesta se encuentra en que la planta docente establece tradiciones que educativas que son difíciles de transformar, o que se requiere de un largo proceso para hacerlo. La identidad profesional debe tener objetivos claros para su mejor construcción, en el caso de la maestría de pedagogía de la FES Aragón hace falta consolidar un cuerpo académico con el nuevo enfoque de la maestría de pedagogía.

- Las presiones sobre la calidad educativa propuesta por CONACyT es una de las constantes del programa de pedagogía, las evaluaciones que se hacen del programa, asimismo la necesidad de pertenecer al padrón de calidad, determina en muchos sentidos una exigencia. Dichas exigencias de calidad también determinan las prácticas escolares de la maestría, así los alumnos se ven exigidos con la obtención del grado, al acelerar los procesos los maestrantes no pueden asimilar de manera adecuada el perfil profesional que deben llevar a cabo.

- Las prácticas educativas: tutorías, Coloquios, reuniones con el Comité tutor, seminarios, exposiciones, ponencias, presentaciones de libros, etc., determinan en muchos sentidos la identidad profesional, ya que dichas actividades determinan la vida cotidiana del programa de maestría, asimismo son las actividades más visibles. La consolidación de las prácticas escolares, es en muchos sentidos, el aspecto que debe cuidarse para la consolidación de la identidad profesional del programa.

En el caso de la disciplina de conocimiento es un aspecto de mayor importancia para los espacios educativos, en este caso de las universidades, debido a que las universidades son consideradas como las productoras del saber (Moncada, 2007), por ello las disciplinas de conocimiento establecen una relación de significados, en la medida que los saberes sean transmitidos de manera eficiente, los estudiantes pueden llegar a significar de manera positiva la identidad profesional. Por lo anterior la importancia que tiene el saber de la disciplina pedagógica consolida los discursos y el aparato conceptual que debe ser transmitido hacia los maestrantes para mejorar su comprensión de la identidad profesional del pedagogo, para ello se concluye con los siguientes aspectos:

- La importancia por conservar un perfil de ingreso de los estudiantes de la maestría, con el fin de mejorar la comprensión del discurso pedagógico, este aspecto puede ayudar a mejorar la identidad profesional, en el sentido de mejorar la comprensión de los fines que persigue la maestría y la disciplina de conocimiento; porque en la medida de que los maestrantes de pedagogía puedan comunicarse a través de un lenguaje común se podrá mejorar la transmisión de ideas.

- La actividad profesional del pedagogo, tradicionalmente, se plantea dirigido a la docencia; debido a la diversidad de funciones de especialistas que pueden intervenir en la educación, así deben existir profesionistas que puedan ocupar dichos espacios. El pedagogo que egresa de una maestría debe contemplar la posibilidad de insertarse en el mercado laboral a través del reconocimiento de sus habilidades.

- La conformación de tradiciones en investigación son importantes, ya que éstas determinan la incorporación de los estudiantes novatos en el quehacer investigativo, por esta razón la FES Aragón debe comenzar a sentar las bases para

constituir líneas de investigación que permitan la construcción de una identidad en la elaboración de trabajos de investigación.

Aunque una gran diversidad de documentos oficiales de las universidades afirman que los estudiantes son quienes dan sentido al esfuerzo institucional, la realidad demuestra que muy pocas veces se escucha la voz de los estudiantes. Por lo anterior trabajos como éste deben ser considerados importantes para la toma de decisiones en las instituciones de educativas. En este caso los maestrantes de pedagogía representan la parte central del proceso educativo, así escuchar la voz de los estudiantes constituye parte del proceso de formación en la maestría de pedagogía, por ello las conclusiones que sus comentarios arrojan definen así su identidad profesional:

- La imagen que los maestrantes refieren de su función pedagógica se reduce a la docencia, este aspecto limita la acción del maestrante de pedagogía en el mercado laboral, ya que no se reconoce otras actividades donde los pedagogos pueden insertarse al mercado laboral.

- La incorporación de los maestrantes de pedagogía se construye a través de una serie de factores, pero principalmente se establece por las necesidades económicas, status laboral, necesidad de profesionalización, para que se constituya debe tener una significación personal, esto es en un proyecto de vida que contemple su ingreso y egreso.

- El ingreso e incorporación de los maestrantes al programa de pedagogía se traza desde un entorno de idealidad, esto es cuando un maestrante ingresa al programa de pedagogía se da a través de una serie de expectativas que difícilmente se pueden ver satisfechas, sin embargo la realidad del programa se da a través de una serie de enfrentamientos que muchas de las veces no son satisfactorias. Combatir el desánimo de los maestrantes a concluir su proceso de formación, mejorar este aspecto ayuda a la mejor integración a la identidad profesional del maestrante de pedagogía.

5.3. Conclusiones de la investigación realizada

La presente investigación exploratoria sobre la construcción de la identidad profesional del maestrante de pedagogía arroja como resultado que bajo el nuevo orden

mundial y con la reorganización del mercado laboral, las universidades han sufrido transformaciones para responder a estas necesidades económico-sociales. Las identidades profesionales que tradicionalmente se formaban al interior de las universidades también se han tenido que transformar, como producto de la crisis del empleo los posgrados han crecido en su matrícula. La situación particular de la maestría de pedagogía nos muestra una situación de crisis no solamente a partir del mercado laboral, sino de su constitución histórica en la UNAM, asimismo enfrenta la diversidad de perfiles profesionales de los estudiantes que ingresan para adquirir la especialización en el saber pedagógico, terminando, a veces, por contradecir los objetivos intrínsecos de la maestría en pedagogía.

El producto de la investigación exploratoria de la identidad profesional del maestrante de pedagogía presenta aspectos externos, como son la institución y la disciplina que plantea los discursos y el contexto conceptual desde el cual debe enfocarse los trabajos de investigación de la pedagogía. Por último el sujeto representa el pivote sobre la cual gira la identidad, ya que es el sujeto quien da vida a la identidad profesional y es quien finaliza el proceso de adquisición de la identidad profesional, es el maestrante de pedagogía quien termina por actuar bajo las premisas de la identidad adquirida en el programa de maestría.

Es un hecho ver a la identidad profesional como parte fundamental del proceso de formación de los programas de posgrado, principalmente para los programas que se encuentran en desarrollo, como es el caso de la maestría de pedagogía de la FES Aragón, en este sentido se puede mencionar que estudiar los procesos y prácticas escolares de la maestría de pedagogía puede ayudar a comprender las debilidades y reforzar diversos aspectos del programa de maestría de la FES Aragón para una mejor su eficiencia y calidad.

5.4. Prospectivas para futuras investigaciones

En este trabajo se abren diversas líneas de reflexión:

En primer lugar comparar la identidad profesional que se forma en otras dependencias del programa único de pedagogía de la UNAM.

Otro, es encontrar programas exitosos en la formación de profesionistas en educación. Por otra parte se puede estudiar la importancia de trabajar las competencias más importantes para la conformación de profesionistas para la educación, con un perfil que pueda insertarse en el mercado de trabajo.

Por último se requiere estudiar las competencias del nuevo perfil profesional para el pedagogo que pueda ajustarse a las necesidades de la educación con el uso de las nuevas tecnologías de la información, para con ello formar a los profesionistas en educación útiles para las necesidades de la sociedad del futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIBROS

- Abbagnano, N.** y Visalberghi. (2008). *Historia de la pedagogía*, F.C.E., México, D.F.
- Althusser, L.** (1988). *La filosofía como arma de la revolución*, Ed. Siglo XXI, México, D.F.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L.** (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa*, Ed. Paidós Educador, México.
- Arredondo Galván, M.** (2004). *Campo científico y formación en el posgrado.*, UNAM/CESU/PyV, México.
- Bachelard G.** (2007). *La formación del espíritu científico*, Siglo XXI, México.
- BANCO MUNDIAL** (2003). *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*, BANCO MUNDIAL, Washington.
- Bartra, R.** (2004). *Anatomía del mexicano*, Plaza y Janes, México
- Becher, T.** (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Gedisa España.
- Béjar R. y Rosales H.** (Coords) (1999). *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural*, UNAM/SIGLO XXI/CIICH, México.
- Berger L., P.** y Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Bernstein, B.** (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Ed. Morata, Madrid.
- Bertely Busquets, M.** (2001). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Paidós, México.

- Blumer, H.** (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*, Ed. Hora, S.A., Barcelona.
- Camarena Ocampo, E.** (2006). *Investigación y pedagogía*, Ed. Gernika, México.
- Casanova Cardiel, H.** y **Rodríguez Gómez, R.** (Coords) (1999). *Universidad contemporánea política y gobierno*, Tomo II, UNAM/CESU/Porrúa, México, D.F.
- Cazés Menache, D.** **Ibarra Colado, E.** **Porter Galetar, L.** (Coords) (2003). *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad*. Tomo 1, UNAM, México
- Chehaybar, E.** y **Amador Bautista, R.** (Coords) (2003). *Procesos y prácticas de la formación universitaria*, UNAM/CESU, México, D.F.
- Concheiro, E.** (Comp.) (1999). *El pensamiento único: fundamentos y política económica*, UNAM/UAM/IISE/Porrúa, México, D.F.
- Coulon, A.** (1987). *La etnometodología*, Cátedra, Madrid.
- Delors, J.** (1997). *La educación encierra un tesoro*, UNESCO, México.
- DGEP-UNAM** (2002). Plan de desarrollo del posgrado de la UNAM 2002-2006 DGEP 132 PP.
- (2004). Reforma a los estudios de posgrado de la UNAM. México DGEP 58 pp.
- Díaz Barriga, Á.** y **Barrón Tirado, C.** (1984). *El curriculum de pedagogía: un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil*, UNAM, FES Aragón, México.
- Didriksson, A.,** **Carlos Arteaga** y **Guillermo Campos** (Coords.) *Retos y paradigmas: el futuro de la educación superior en México*, UNAM/CESU/PyV, México.
- Dubar, C.** (2002). *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*, Ed. Bellatierra, Barcelona.

Ducoing Watty, P. (2003). *Sujetos, actores y procesos de formación* Tomo I Y II, COMIE, México.

----- y Rodríguez Ousset, A. (Comps.) (1990). *Formación de profesionales de la educación*, UNESCO/UNAM/ANUIES/SEP, México.

----- (1991). *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*. Tomo I. UNAM, México.

Ferrater Mora J. (1994). *Diccionario de filosofía*, Ariel, Barcelona.

FES Aragón (2002). *El vínculo docencia e investigación en la maestría en pedagogía de la ENEP Aragón: el relato de una microexperiencia. Documento interno de trabajo*, UNAM FES Aragón, Edo. De México.

----- (2005). *Plan de desarrollo 2005-2009*, UNAM, México.

----- (2007). *Proyecto de línea de investigación, formación del posgrado: campo IV: construcción de saberes pedagógicos*, UNAM FES Aragón, Edo. De México.

----- (2007a). Memoria, por la Arq. Lilia Turcott González Directora, UNAM, México.

----- (2008). *Algunos antecedentes de la línea de investigación, formación y posgrado: campo IV: construcción de saberes pedagógicos*, UNAM FES Aragón, Edo. De México.

Figuroa Millán, L.M. (2000). *La identidad en la formación docente*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México.

Freud, S. (1980) *Psicología de las masas*. Alianza Editorial Madrid.

Friedman, J. (2001) *Identidad cultural y proceso global*, Ed. Amorrortu, Buenos Aires.

Gandarilla Salgado, J. G. (Comp.) (2007). *Reestructuración de la universidad y del conocimiento*, UNAM, México.

- Gómez** Sollano, M. (coord.) (2002). *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*, CIICH/UNAM/PyV, México D.F.
- Griehaber**, S. y Cannella, G. S. (2005). *Las identidades en la educación temprana: diversidad y posibilidades*, FCE, México, D.F.
- Guzmán** Gómez, C. y Claudia Saucedo. (Coords.) (2007). *La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela*, UNAM/Pomares, México.
- Hall**, S. y du Gay, Paul (Comps.) (2003). *Cuestiones de identidad cultural*, Ed. Amorrortu, Argentina.
- Ibarra** Colado, E. (2003). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, UNAM/UAM/UUAL, México, D.F.
- Kalman**, J. (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lecto-escritura con mujeres de Mixquic*, Ed. Siglo XXI, México.
- Karlheinz** A., M. H. (1997). *Acción educativa: modelos/métodos/técnicas*, Ed. Narcea, Madrid.
- Kent** Serna, R. (1990). *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, Nueva Imagen, México.
- (Comp.) (2002). *Los temas críticos de la educación superior en América latina en los años noventa*, FLACSO Chile/UAA/FCE, México.
- Klubitschko**, D. (1986). *El postgrado en América Latina*, investigación comparativa Brasil-Colombia-México-Venezuela, CRESALC-UNESCO, Caracas.
- Lefebvre**, H. (2006). *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*, FCE, México.
- Maimone**, M.C. y **Edelstein**, P. (2004) *Didáctica e identidades culturales*, Ed. STELLA/La Crujía, Buenos Aires.
- Marín** Méndez, D. E. (2008). *Los estudiantes de Ingeniería Civil: identidad y representaciones sociales*, UNAM/IISUE/PyV, México, D.F.

- Martínez Miguélez, M.** (2008). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*, Ed. Trillas, México, D.F.
- Martyn Hamme, P. A.** (1994). *Etnografía Métodos de Investigación*, Ed. Paidós, Barcelona.
- Mayer, L.** (Varios) (1989). *Nuevas perspectivas críticas sobre la Universidad*, UNAM, México.
- Medina, J.** (2006). *El malestar en la pedagogía: el acto de educar desde otra identidad docente*, Ed. Noveduc, Buenos Aires.
- Mingo, A.** (Coord.) (2007). *Estudiantes universitarios: cinco acercamientos*, UNAM/IISUE, México, D.F.
- Morán Oviedo, P.** (2006). *La docencia como actividad Profesional*, Ed. Gernika, México.
- (2003). *El vínculo de la docencia y la investigación: en el trabajo académico de la UNAM*, UNAM/CESU/PyV, México, D.F.
- Moreno Bayardo, M. G.** (Varios) (2000). *Problemática de los Posgrados en Educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI*, Universidad Autónoma del Carmen, Campeche.
- Moreno, R.** (1989). *La Universidad de Antonio Caso: comunidad de cultura libre*. UNAM/FFyL, México
- Morin, E.** (2008). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Ed. Siglo XXI/UNESCO, México.
- Muñoz Giraldo, F. J.** (Varios) (2001). *Competencias investigativas para profesionales que forman y enseñan*, librería del magisterio, Colombia.
- Murueta Marco, E.** (Coord.) (2004). *Alternativas metodológicas para la investigación colectiva*, Edit. Amapsí, México.

- Pacheco** Méndez, T y Díaz-Barriga, Á. (Coords.) (2009). *El posgrado en educación en México*, UNAM/IISUE, México, D.F.
- Pérez** Gómez, Á. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Ed. Morata, Madrid.
- Pérez** Serrano, G. (Coord.) (2004). *Modelos de investigación cualitativa: en educación social y animación sociocultural aplicaciones prácticas*, Ed. Narcea, Madrid.
- Pescador** Osuna, J. Á. (Coord.) (1989). *Modernidad educativa y desafíos tecnológicos: ensayos sobre la modernidad nacional*, Ed. Diana, México
- Piña** Osorio, J. M. (2002a). *Investigación educativa: interpretación de la vida cotidiana escolar*, UNAM/CESU/PyV, México.
- (Coord.) (2003). *Representaciones, imaginarios e identidad: actores de la educación superior*, UNAM/CESU/PyV, México.
- (Coord.) (2004). *La subjetividad de los actores de la educación*, UNAM/CESU, México, D.F.
- (2002). *La interpretación de la vida Cotidiana Escolar. Tradiciones y prácticas académicas*, CESU/PyV/UNAM, México.
- Piña**, F. y Sañudo, L. (Coords) (2003). *Acciones, actores y prácticas educativas*, COMIE, México.
- Puiggrós**, A y Gómez, M. (Coords.). 2003, *Alternativas pedagógicas: sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía Y Letras de Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Remmling** Gunter, W. (Comp.) (1982). *Hacia una sociología del conocimiento: orden y desarrollo de un estilo de pensamiento sociológico*, FCE México, D.F.
- Rockwell**, E. (2005). *La escuela cotidiana*, FCE, México, D.F.

- Rodríguez** Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*, Ed. Aljibe, Málaga.
- Rojas** Argüelles, G. (Varios) (1985) *El posgrado en la década de los ochenta*, UNAM, México.
- Rojas** Moreno, I. (2005). *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*, Ed. Pomares, Barcelona.
- Ruiz** Gutierrez, R. (Varios) (2007). *Los estudios de posgrado en México: diagnóstico y perspectivas*, UNESCO/UNAM/IPN/ UAS, México, D.F.
- Salcedo** Aquino, J. A. (Varios) (2008). *Senderos Identitarios: horizonte multidisciplinario*, FES Acatlán/JP, México, D.F.
- Sampieri** Hernández, R. (varios) (2005) *Metodología de la investigación*, Mc Graw Hill, México
- Sánchez** Puentes, R. (2000). *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación en las ciencias sociales y humanas*, UNAM/CESU/PyV, México
- y **Arredondo** Galván M. (Coords.) (2001). *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM*, UNAM/CESU/PyV México.
- y Arredondo Galván, M. (Coords.) (2000). *Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades: vida académica y eficiencia terminal*, UNAM/CESU/PyV, México, D.F.
- Suárez** Zozaya, M. H. (2005). *Jóvenes mexicanos en la “feria” del mercado de trabajo: Conveniencias e inconveniencias de tener educación superior*, Ed. Porrúa/UNAM, México.
- Tarrés**, M. L. (Coord.) (2008). *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, Porrúa/Colegio de México/ FLACSO, México.

Thompson, J. B. (2002). *Teoría social en la era de la comunicación de masas*, UAM Xochimilco, México D.F.

UNAM (2001). *Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, Centro de Estudios Sobre la Universidad*, UNAM, México.

----- (2006). *Facultad de Filosofía y Letras, Centro de Estudios Sobre la Universidad y Facultad de Estudios Superiores Aragón; Informe de autoevaluación maestría en pedagogía*, UNAM, México.

----- (2007). *Reglamento General de Estudios de posgrado de la UNAM*, UNAM, México.

----- (2007a). *Perfil de los alumnos egresados del nivel licenciatura de la UNAM*, UNAM, México.

UNESCO (1998). *Conferencia mundial sobre la Educación Superior*, 40-63

Valle Flores, A. (Coord.) (2004). *Las profesiones en México frente al mercado de trabajo*, UNAM/CESU, México, D.F.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*, Gedisa, Argentina.

Villaseñor, G. (Coord.) (1997). *La identidad de la educación superior México*, CESU/UNAM/UAM/UAQ, México.

Wuest, T. et al (1986). *El postgrado en América Latina, investigación sobre el caso de México*, CRESALC/UNESCO, Caracas.

----- y Jiménez P. (1990). *El posgrado en México*, UNAM, México.

Zambrano Leal, A. (2006). *Los hilos de la palabra. Pedagogía y didáctica*, Ed. Magisterio, Bogota.

Zemelman, H. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*, Colegio de México, México

Zoraida Vázquez, J. (2005). *La educación en la historia de México*, Colegio de México, México, D.F.

CAPÍTULOS DE LIBROS

Arredondo Galván, M. y María de la Paz Santa María. (2001). Condiciones institucionales del posgrado: alternativas y estrategias para incrementar la eficiencia terminal. En Sánchez Puentes, R. y Arredondo Galván M. (Coords.) *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM*, (33-59), México, UNAM/CESU/PyV.

Braido Pietro (1967). Introducción a las ciencias de la educación. En Pontificio Ateneo Salesiano, *Educación* (17-32), Salamanca, Ed. Sígueme.

Barron Tirado, C. Gómez, J. (2004) Las nuevas profesiones en las instituciones de educación superior. En Valle Flores, Á. (Coord.) *Las profesiones en México frente al mercado de trabajo* (47-94), México, D.F. UNAM/CESU.

Campos Covarrubias, G. (2004). Educación superior e identidad: una reflexión. En Didriksson, A., Carlos Arteaga y Guillermo Campos (Coords.) *Retos y paradigmas: el futuro de la educación superior en México* (249-260), México. UNAM/CESU/PyV.

Cazés Menache, D. (2007). A manera de introducción. Síntesis de reflexiones evocadas. En Gandarilla Salgado, J. G. *Reestructuración de la universidad y del conocimiento* (15-27), México, UNAM.

Chávez González, G. (2007) Estudiantes universitarios, valores e identidad profesional. En Mingo, A. (Coord.) *Estudiantes universitarios: cinco acercamientos* (131-163), México, D.F., UNAM/IISUE.

Chehaybar, E. (2003). Construcción y reconstrucción de la identidad profesional de los formadores-enseñantes. En Chehaybar, E. y Amador Bautista, R. (Coords) *Procesos y prácticas de la formación universitaria* (51-74), México, D.F., UNAM/CESU,

Díaz Barriga, Á. (2001). Planes de estudios y programas de posgrado: las maestrías. En Sánchez Puentes, R. y Arredondo Galván M. (Coords.) *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM*, (137-146), México, UNAM/CESU/PyV.

----- (2002). *El problema de la formación intelectual en los posgrados en educación. Notas para una discusión* En La universidad hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano, México, UNAM.

Didriksson, A. (2004). La universidad en la producción moderna del conocimiento. En Didriksson, A., Carlos Arteaga y Guillermo Campos (Coords.) *Retos y paradigmas: el futuro de la educación superior en México* (23-69), México. UNAM/CESU/PyV.

Drucker R., Angélica Pino (2004). México y la investigación científica. En Didriksson, A., Carlos Arteaga y Guillermo Campos (Coords.) *Retos y paradigmas: el futuro de la educación superior en México* (72-99), México. UNAM/CESU/PyV.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza* (196-295), Madrid: Paidós-MEC.

Fernandez Pérez, J. (2004) Formación y ejercicio profesional. El caso de la profesión médica. En Valle Flores, Á. (Coord.) (2004). *Las profesiones en México frente al mercado de trabajo* (128-152), México, D.F.UNAM/CESU.

Fortes Besprosvani, M. (2001). Los estudiantes como actores del Posgrado: Eficiencia terminal. En Sánchez Puentes, R. y Arredondo Galván M. (Coords.) *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM* (14-32), México, UNAM/CESU/PyV.

García Romero, H. A. (2001). Prácticas y procesos del posgrado en pedagogía: eficiencia terminal. En Sánchez Puentes, R. y Arredondo Galván M. (Coords.) *Pensar*

el posgrado. La eficiencia terminal en Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM (91-107), México, UNAM/CESU/PyV.

Gómez, M. (2003). Investigación educativa y polémica en América Latina. En Puiggrós, A y Gómez, M. (Coords.). *Alternativas pedagógicas: sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana* (17-35). Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.

González-Aguilar, F. (2004). Globalización en la educación. Representaciones sociales de estudiantes de la UNAM (FES-Z). En Piña Osorio, J.M. (Coord.) *La subjetividad de los actores de la educación* (138-173), México, D.F., UNAM/CESU.

Granja Castro, J. (2002). Explorando el campo del conocimiento educativo a través de una teoría de la observación. En Gómez Sollano, M. (coord.) *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos* (59-87), México D.F., CIICH/UNAM/PyV.

Güemes García, C (2003). La identidad del maestro de educación normal. Entre representaciones e imaginarios. En Piña Osorio, J.M. (Coord.) *Representaciones, imaginarios e identidad: actores de la educación superior*, (73-114) México UNAM/CESU/PyV

Guzmán Gómez, C. (2007). Experiencia e identidad de los estudiantes de nivel superior que trabajan. En Guzmán Gómez, C. y Claudia Saucedo. (Coords.) *La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela* (194-218), México, UNAM/Pomares.

Ibarra Colado, E. (1997). Las rutas de la excelencia. Impactos de la modernización de las universidades mexicanas. En Villaseñor, G. (Coord.). *La identidad de la educación superior México* (49-86), México, CESU/UNAM/UAM/UAQ.

----- (2002). La “nueva universidad” en México: transformaciones recientes y perspectivas. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril, vol. 7 núm. 14. Pp.75-105

Ibarra Rosales, G. (2003). Tendencias del conocimiento en la formación de investigadores en la UNAM. En Chehaybar, E. y Amador Bautista, R. (Coords)

Procesos y prácticas de la formación universitaria (97-123), México, D.F., UNAM/CESU,

Kent, Rollin (1999). Cambios emergentes en las universidades públicas ante la modernización de la Educación Superior. En Casanova Cardiel, H. y Rodríguez Gómez, R. (Coords) *Universidad contemporánea política y gobierno*, Tomo II, México, DF, UNAM/CESU/Porrúa,

Marín Méndez, D. (2003). Identidad profesional y representaciones sociales en estudiantes universitarios. En Chehaybar, E. y Amador Bautista, R. (Coords) *Procesos y prácticas de la formación universitaria* (125-146), México, D.F., UNAM/CESU.

Martiniano Arredondo, V. (2000). La eficiencia de los programas de posgrado en educación. Una perspectiva comparativa de los procesos de graduación. En Moreno Bayardo, M. G. (Varios) *Problemática de los Posgrados en Educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI* (137-165), Campeche. Universidad Autónoma del Carmen.

Mercado, L. (2004). Imbricación entre identidad y representaciones profesionales. Voces y miradas del profesor de primaria. En Piña Osorio, J.M. (Coord.) *La subjetividad de los actores de la educación* (97-137), México, D.F., UNAM/CESU.

Merino Gamiño, M. del C. y Teresita Ramírez. (2007). La construcción subjetiva de la identidad en las autobiografías de estudiantes adolescentes. En Guzmán Gómez, C. y Claudia Saucedo. (Coords.) *La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela* (171-193), México, UNAM/Pomares

Moreno Bayardo, M. G. (2000). Los procesos de formación en los posgrados en educación. En Moreno Bayardo, M. G. (Varios) *Problemática de los Posgrados en Educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI* (59-81), Campeche. Universidad Autónoma del Carmen.

Pacheco Méndez, T. (2009). La transformación de la universidad y la formación para la investigación. El posgrado en educación. En Pacheco Méndez, T. y Díaz-Barriga, Á. (Coords.) *El posgrado en educación en México* (17-44), México, D.F. UNAM/IISUE.

Philippe, H. (1999). *Los fundamentos teóricos de las políticas liberales en las economías en desarrollo*, en *El pensamiento único: fundamentos y política económica* (191-226), México. UAM/UNAM/IIES/Porrúa.

Piña Osorio, J. M. (2002). *Las prácticas escolares de los estudiantes de la maestría en enseñanza superior de la ENEP Aragón UNAM*, En la interpretación de la vida cotidiana escolar, México, UNAM/CESU/PyV.

----- (2001). Currículum de los programas de historia, filosofía, pedagogía, ciencia política y *sociología*. Sánchez. En Sánchez Puentes, R. y Arredondo Galván M. (Coords.) *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM*, (167-180), México, UNAM/CESU/PyV.

----- (2004). Políticas de excelencia y vida académica en el posgrado. En Didriksson, A., Carlos Arteaga y Guillermo Campos (Coords.) *Retos y paradigmas: el futuro de la educación superior en México* (119-133), México. UNAM/CESU/PyV.

Piña Osorio, J. M. y Mireles Vargas, O. (2000). El proceso de sociabilidad y de vida académica. En Sánchez Puentes, R. y Arredondo Galván M. (Coords.) *Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades: vida académica y eficiencia terminal* (79- 108), México, D.F., UNAM/CESU/PyV.

Pontón Ramos, C. y Elizabeth Jasso. (2000a). El proceso de incorporación de los estudiantes en las Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM. En Sánchez Puentes, R. y Arredondo Galván M. (Coords.) *Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades: vida académica y eficiencia terminal* (55-77), México, D.F., UNAM/CESU/PyV.

Pontón Ramos, C. (2001). Prácticas y procesos de formación: posgrado de ciencias sociales y humanidades. En Sánchez Puentes, R. y Arredondo Galván M. (Coords.)

Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM, (117-133), México, UNAM/CESU/PyV.

Porter, L. (2007). La búsqueda inexistente de un modelo mexicano de doctorado. En Gandarilla Salgado, J. G. *Reestructuración de la universidad y del conocimiento*, (151-156) México, UNAM.

Ramírez Plasencia, J. (2008). Innovación metodológica en una época de ruptura. Apuntes para su comprensión. En Tarrés, M. L. (Coord.) *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (373-403), México. Porrúa/Colegio de México/ FLACSO.

Rebora Togno, E. (2001). El posgrado de la Facultad de Filosofía Y letras de la UNAM y sus actores. En Sánchez Puentes, R. y Arredondo Galván M. (Coords.) *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM*, (25-32), México, UNAM/CESU/PyV.

Ribeiro Durham, E. (2002). Los estudios comparativos de la educación superior en América Latina. En Kent, R. (Comp.). *Los temas críticos de la educación superior en América latina en los años noventa* (9-30), FLACSO Chile/UAA/FCE, México

Rivas Ontiveros, J. Sánchez Gudiño, H. (2003). La ENEP Aragón UNAM: 25 años de retrospectiva de su historia olvidada. En Cazés Menache, D. Ibarra Colado, E. Porter Galetar, L. (Coords) *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad*. Tomo 1, (151-214) UNAM, México.

Rivas Tovar, L. (2004). Nuevas estrategias organizacionales en las instituciones de educación superior: licenciatura, educación tecnológica y posgrado. En Didriksson, A., Carlos Arteaga y Guillermo Campos (Coords.) *Retos y paradigmas: el futuro de la educación superior en México* (383-402), México. UNAM/CESU/PyV.

Ruiz Gutiérrez, R. (2004). La reforma y el sistema universitario de posgrado de la UNAM. En Didriksson, A., Carlos Arteaga y Guillermo Campos (Coords.) *Retos y paradigmas: el futuro de la educación superior en México* (135-165), México. UNAM/CESU/PyV.

Sánchez Escobedo, P.A. (2000). La administración y gestión institucional en los posgrados en educación. En Moreno Bayardo, M. G. (Varios) *Problemática de los Posgrados en Educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI* (169-181), Campeche. Universidad Autónoma del Carmen.

Sánchez Puentes, R (Varios). (2001). Los actores del Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades. En Sánchez Puentes, R. y Arredondo Galván M. (Coords.) *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM*, (33-59), México, UNAM/CESU/PyV.

----- (2000). Referentes teórico-metodológicos. En Sánchez Puentes, R. y Arredondo Galván M. (Coords.) *Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades: vida académica y eficiencia terminal* (19-53), México, D.F., UNAM/CESU/PyV.

----- (2000a). Estrategias y perspectivas. En Sánchez Puentes, R. y Arredondo Galván M. (Coords.) *Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades: vida académica y eficiencia terminal* (171-206), México, D.F., UNAM/CESU/PyV.

Sánchez Serrano, R. (2008). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En Tarrés, M. L. (Coord.) *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (97-131), México. Porrúa/Colegio de México/ FLACSO.

Saucedo Ramos, C. (2007). La importancia de la escuela en las experiencias de vida de los estudiantes: su valoración retrospectiva a través de relatos de vida. En Guzmán Gómez, C. y Claudia Saucedo. (Coords.) *La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela* (23-43), México, UNAM/Pomares

Soria Nicastro, O. (2000). Motivos para oferta y demanda de posgrado. En Moreno Bayardo, M. G. (Varios) *Problemática de los Posgrados en Educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI* (25-56), Campeche. Universidad Autónoma del Carmen.

Stuart, H. (2003). *¿Quién necesita la identidad?*, en Cuestiones de identidad cultural, (13-39), Argentina, Ed. Amorrortu

Tapia Uribe, Medardo. (2002). Intimidad colectiva: *Habitus*, subjetividad e identidad. En Gómez Sollano, M. (coord.) *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos* (187-223), México D.F., CIICH/UNAM/PyV.

Tarrés, M.L. (2008). Lo cualitativo como tradición. En Tarrés, M. L. (Coord.) *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (35-60), México. Porrúa/Colegio de México/ FLACSO.

Valenti Nigrini, G. (2002). Veinticinco años de políticas de posgrado en México. Una visión panorámica. En La universidad hoy y mañana II (53-75) *El posgrado latinoamericano*. México, UNAM/CESU/PyV.

----- (2003). La organización gremial profesional en México. En Chehaybar, E. y Amador Bautista, R. (Coords) *Procesos y prácticas de la formación universitaria* (178-2005), México, D.F., UNAM/CESU.

Vela Peón, F. (2008). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés, M. L. (Coord.) *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (63-95), México. Porrúa/Colegio de México/ FLACSO.

Valle Flores, Á. (2004). La calificación profesional en el nuevo escenario de la organización del trabajo. En Valle Flores, Á. (Coord.) *Las profesiones en México frente al mercado de trabajo* (14-46), México, D.F. UNAM/CESU.

Villaseñor, G. (1997). Educación superior y sociedad. En Villaseñor, G. (Coord.). En *La identidad de la educación superior México* (21-47), México CESU/UNAM/UAM/UAQ.

----- (2004) El PIFI, paradigma de la regulación gubernamental hacia la educación superior. En Didriksson, A., Carlos Arteaga y Guillermo Campos (Coords.) *Retos y paradigmas: el futuro de la educación superior en México* (305-318), México. UNAM/CESU/PyV.

Zemelman, H. (2003). Integración y tendencias de cambio en América Latina: formación de sujetos y perspectivas de futuro. En Puiggrós, A y Gómez, M. (Coords.). *Alternativas pedagógicas: sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana* (37-51). Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.

HEMEROGRAFÍA

Aguirre Lora, M. E. (1982). Un punto de vista sobre las maestrías en educación de la UNAM como alternativa para la formación de profesores. *Perfiles Educativos* (17) 12-26

Bartomeau Ferrando, M., Varios (1997). *Educación y pedagogía una sospechosa identidad*, Perfiles educativos, Vol. 19, No. 75, pp.10-22

Bravo Cisneros, Á. (2002). *Educación Superior y organismos internacionales*, Universidad michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2002, México

Cañedo Ortiz, T. de J. (Varios) (2008). Evaluando la enseñanza en el Posgrado. *Reencuentro* (53) 63-74, México, D.F.

Cazes Menache, D. (Coord.) (2003). *Geografía política de las Universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad*, tomo I, UNAM, México.

Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa, *Theoría*, Vol. 14(1), 61-71.

CONACyT (2001). Programa para el fortalecimiento del posgrado nacional. México CONACyT 2001 http://www.conacyt.mx/daic/padron-excel/conv_PFPN.html 32

Didou Aupetit, S. (1997). *Sistema de educación superior e identidad cultural ante la globalización*, Perfiles Educativos, Vol. 19, No. 76-77, pp. 71-77

Esteinou Madrid, J. (1985). *La identidad cultural frente a las nuevas tecnologías de la comunicación*, Perfiles Educativos, NO. 29-30, pp. 57-64

FES Aragón (2010a). Estadísticas 2006-2007. *Boletín Aragón*, (233), 10.

----- (2010b). Estadísticas 2006-2007. *Boletín Aragón*, (234), 14.

----- (2010c). Estadísticas 2007-2008. *Boletín Aragón*, (247), 12.

----- (2010d). Estadísticas 2007-2008. *Boletín Aragón*, (254), 14.

----- (2010e). Estadísticas 2008-2009. *Boletín Aragón*, (239), 10.

----- (2010f). Estadísticas 2009-I. *Boletín Aragón*, (241), 7.

----- (2010g). Numeralia FES Aragón 2009. *Gaceta FES Aragón*, (266), 7.

Friedson, E. (2001). "La teoría de las profesiones. Estado del arte", en *Perfiles Educativos*, México, CISE, UNAM, Vol. XXIII, núm.93, pp. 28-43

Furlan Malamud, A. (1993). *Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico*, Perfiles Educativos, CESU, UNAM, México

Garduño Roldan, S. I. (1998). *La titulación en los posgrados: un reto que enfrentar*, (1era parte y 2da parte), en *Desarrollo Académico*, México, No. 17, Dic., 1998, pp 21-25

Ibarra Colado, E (2002). *La "nueva universidad" en México: transformaciones recientes y perspectivas*, *Revista mexicana de investigación educativa*, enero-abril, vol.7, num.14 pp. 75-105

Larrondo, E. (2002). *El ambiente del posgrado latinoamericano en el fin del milenio* Juan Eduardo En La universidad hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano 293.

Latapí Sarre, P. (1998). *Reseña: México: Valores nacionales, visión panorámica sobre la investigación de los valores nacionales*, *Perfiles educativos*, Vol. 20, No. 81, pp.70-73

Lerche Vieira, S. (1995). *Concepciones de calidad y educación superior*, en *Perfiles Educativos*, (69), 55-61 UNAM

- López Segrera, F.** (2005). Horizontes. Posibles escenarios mundiales de la educación superior. *CESU/UNAM* Vol. XXVII (109-110) 140-165.
- Maldonado, A.** (2000). *Los organismos internacionales y la educación en México: El caso de la educación superior y el Banco Mundial*, en *Perfiles Educativos*, No. 87, UNAM
- Martínez González, A.** (2001). *Características académicas y socioeconómicas de los estudiantes de primer ingreso al posgrado de la UNAM*, en *archivos de medicina familiar. An international journal*, Vol. 3 (3), 65-73.
- Medina Melgarejo, P.** (1999). *Normalista o universitario: ¿Polos opuestos o procesos compartidos?*, *Perfiles educativos*, Vol. 21, No. 83-84, pp. 93-104
- Moncada Cerón, J. S.** (2007). *La universidad: un acercamiento histórico-filosófico*, *Theoría*, Vol. 16(2), 33-46.
- Moreno Olivos, T.** (2002). *Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado*, *Perfiles educativos*, Vol. 24, No. 95, pp. 23-36
- Ordorika Sacristan, I. y Kempner, K.** (2003). *Valores en disputa e identidad en conflicto en la Educación Superior en México*, en *Perfiles Educativos*, Vol. 25, No. 99, pp. 5-27
- Padilla Cobos, E.** (2002). *El posgrado en ciencias sociales ante la globalización y la crisis en México*. En *La universidad hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano* 293
- Peña, A.** (2002). Breve manual del estudiante de posgrado En *Revista de educación bioquímica* REB2002 Vol. 21 No. 2 105-112 pp.
- Remedi, E., Landesmann, M., Varios** (1987). *La libertad y el censor, dos imágenes en la identidad del maestros*, *Perfiles Educativos*, No. 37, pp.37-42
- Rueda Beltrán, M.** (2007) *La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la universidad*, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. 12(34) 1021-1041, México.

- Sandoval** Forero, E. A. (1996). *Situación actual y perspectivas del posgrado en México*, cuarto nivel, Vol. 5(8) mes de abril, 1996, 21-40, México.
- Sánchez** Dromundo, R. A. (2009). ¿Quiénes son los estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la UNAM?: Influencia del capital cultural y el habitus en el desarrollo académico en un posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 11(1) 1-22. Ensenada
- Smith** Martins, M. (2000). *Educación, socialización política y cultura política algunas aproximaciones teóricas, perfiles educativos*, Vol. 22, No. 87, pp.76-91
- Vera** Chávez, Y. (2003). Calidad en la Educación Superior, *Sistema Institucional de Tutorías*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 156-180.
- Vernières**, M. (1999). *Políticas educativas y liberalismo*, en El pensamiento único: fundamentos y política económica, UAM, UNAM, IIES y Porrúa, México, pp.319-339
- Yuren** Camarena, M. T., Izquierdo Isabel, (2000). *Ética y quehacer científico. De la estrategia identitaria a la estrategia política*, Perfiles educativos, Vol. 22, No. 88, pp. 21-45

TESIS

- Gutiérrez** López, C., (1998). *Cultura académica y prácticas culturales en los docentes de las escuelas normales del estado de Guanajuato*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales UNAM, México
- Marín** Méndez, D. E. (2006). *La formación universitaria: el estudio de la identidad profesional de alumnos de ingeniería civil: sus representaciones sociales de la profesión*, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. México.
- Navarrete**, Z. (2007). *El pedagogo y su identidad profesional. El caso de los egresados de la carrera de pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana*. Tesis de maestría. México: DIE-Cinvestav.

Pérez Montes, M. (2000). *Aproximaciones a la constitución de una identidad docente... los profesores en el tecnológico de Villahermosa*. México: DIE

Romo Beltrán, R. M., (1999). *Currículum, cultura académica y producción magisterial*, UNAM Facultad de Filosofía y Letras,

Sandoval Montaña, R. M. (1998). *La institucionalización de la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (1955-1972)* tesis de maestría, DIE

PÁGINAS ELECTRÓNICAS

Atkinson, P. (2005). Qualitative Research—Unity and Diversity [25 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 26, Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-26-e.htm>. fecha de acceso *septiembre* de 2008

Becerra Artieda, F. (2002). La construcción de un modelo teórico pertinente a la lógica del objeto, en <http://www.nombrefalso.com.ar/index.php?pag=14> consultado *septiembre* de 2008

Brunner, J. J. (2001). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos y estrategias*. UNESCO, <http://www.reduc.cl/reduc/jbrunner.pdf>

De la Orden, A. (2007). El nuevo horizonte de la investigación pedagógica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1). Fecha de acceso *septiembre* de 2009: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-delaorden.html>

Gobo, G. (2005). The Renaissance of Qualitative Methods [22 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 42, Disponible en <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-42-e.htm>. fecha de acceso *septiembre* de 2009

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/>

Agosto de 2008

Ávalos Lozano, M. D. (2008). *Las maestrías para profesores en el Distrito Federal:*

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/> Agosto de 2008

Castañeda Salgado, M. A. (2008). *Narrativas e identidades en la formación permanente de docentes*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/> Agosto de 2008

Cruz Pineda, O. P. (2008). *Formación e identidad. Notas para la discusión en el campo de la formación docente* <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/> Agosto de 2008

Juárez Hernández, F. (2008). Pedagogía normalista, pedagogía universitaria: ¿articulación de identidades? <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/> Agosto de 2008

Lima Báez, E. (2008). *Identidad docente y espacios institucionales como configurantes de un imaginario de formación en profesores de educación básica*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/> Agosto de 2008

Riquelme Segovia, A. y León Hulaud, M. (2003). *La Globalización. Historia y Actualidad, Componente Fortalecimiento de la profesión docente. Enseñanza Media*. Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2003.

Sánchez Dromundo, R. A. (2007). La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1)., fecha de acceso septiembre de 2009 en: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido/dromundo.html>

UNESCO (2005). *Hacia la sociedades del conocimiento*, UNESCO, Mayenne, <http://www.unesco.org/publications>.

ANEXOS

1. **Guión de entrevista para maestrantes de pedagogía**
2. **Guión de entrevista a representante de campo**
3. **Guión de entrevista al Coordinador del posgrado de pedagogía**
4. **Guión de entrevista al Jefe de División de Posgrado**
5. **Acercamiento histórico al posgrado en la UNAM**
6. **Organigrama de la ENEP Aragón en el 2001**
7. **Campo de conocimiento: Docencia Universitaria**
8. **Campo de conocimiento: Gestión Académica y Políticas Educativas**
9. **Campo de conocimiento: Educación y Diversidad Cultural**
10. **Campo de conocimiento: Construcción de Saberes pedagógicos**
11. **Líneas de Investigación del Programa**
12. **Becas otorgadas a Posgrado Maestría**
13. **Becas otorgadas a Posgrado Doctorado**
14. **Eventos académicos de Posgrado**
15. **Actividades de apoyo a la obtención de grado**
16. **Becas para alumnos**
17. **Distinciones académicas**
18. **Titulados por tesis y otras opciones de titulación**
19. **Alumnos Egresados en el 2008**
20. **Investigaciones desarrolladas por carrera**
21. **Productos de investigación y actos académicos**
22. **Total de personal académico por antigüedad académica**
23. **Alumnos inscritos en la FES Aragón, Generación 2009-I**
24. **Sistema Universitario de Posgrado**
25. **El sistema Universitario de Posgrado (SUP)**
26. **Crecimiento de la matrícula estudiantil del posgrado en México**

1. Guión de entrevista para maestrantes de pedagogía

La presente entrevista tiene como objetivo indagar la opinión sobre la construcción de la identidad del maestrante de pedagogía. El primer apartado refiere sobre datos generales, estos sirven para ubicar al maestrante dentro del campo de la maestría en pedagogía, asimismo se busca obtener algunos datos sobre sus antecedentes de formación académica y laboral. La segunda parte de la entrevista va dirigida a registrar la opinión sobre su formación y experiencia en la maestría de pedagogía.

I. Datos generales

semestre	campo de conocimiento	línea de investigación
Formación en la licenciatura u otros		
Escuela o facultad de origen	Situación laboral	

II. Preguntas de entrevista

a) institución

1. ¿Qué importancia tiene para ti pertenecer a la UNAM?
2. ¿Porqué elegiste la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón?
3. ¿Describeme tu experiencia de pertenecer al posgrado de la FES Aragón?
4. ¿Conoces o comprendiste los objetivos que persigue la M en P de la FES Aragón?

b) Programa de maestría

1. ¿Cuáles eran tus expectativas, iniciales, al ingresar al programa M. en P.?
2. ¿Coméntame cuales fueron los espacios, actividades que te permitieron formarte en la M. en P.?
3. ¿Podrías describirme cómo trabajan al interior de tu línea?
4. ¿Platícame sobre tu experiencia en tu trabajo de investigación (tesis)?
5. ¿La formación que recibiste en la Maestría en pedagogía, en qué sentido te ayuda a tus actividades profesionales?

c) Situación de aprendizaje

1. ¿Cuál es la idea que te has formado sobre la disciplina o ciencia de la pedagogía?
2. ¿Según tu experiencia cuáles son las prácticas que distinguen a un pedagogo con respecto a otros profesionales?
3. ¿Explícame cuál(es) actividades te ayudaron a comprender más sobre la pedagogía?
4. ¿Coméntame sobre tus actividades para resolver tu trabajo de investigación?

2.

Guión de entrevista para responsable de línea del Campo IV

La presente entrevista tiene como objetivo indagar la percepción subjetiva de la construcción de la identidad del maestrante de pedagogía, en este caso del maestrante en formación en la línea de Formación y posgrado; los aspectos a trabajar son las relaciones sociales que se establecen en el posgrado de acuerdo con el plan de estudios de la maestría. Otro aspecto a indagar es el mantenimiento y reproducción de la cultura escolar que establezca la identidad. Por último la importancia de la formación del campo cuatro de su identidad para crearse su prestigio y su ejercicio profesional, a través de sus prácticas profesionales.

Nombre	
Puesto que desempeña	
Antigüedad en el programa	
Formación	

Relaciones sociales para la conservación de la identidad

1. ¿Coménteme sobre el tipo de relaciones que se han establecido al interior de la su línea?
2. ¿Estas son propicias para la cohesión de un grupo de trabajo, y por tanto propician la colaboración y el establecimiento de una tradición?
3. ¿El perfil de ingreso de los estudiantes, así como su selección ayudan a la integración de los maestrantes a la línea de investigación?

Reproducción de la cultura escolar

1. ¿Coménteme sobre los aspectos que permiten consolidar los procesos de integración y formación de los maestrantes?
2. ¿Los docentes de su línea o campo establecen vehículos de comunicación para la conformación de grupos de trabajo?
3. ¿Esta forma de trabajo docente se refleja en los maestrantes?
4. ¿El plan de los seminarios permiten la tradición y constitución de una comunidad de trabajo (investigación, profesionalización o docencia)?

Formación para las prácticas

1. ¿Coménteme sobre las prácticas distintivas en su línea para la proyección de la imagen del egresado de la maestría de pedagogía?
2. ¿Cómo observa las fortalezas y debilidades del maestrante formado en la maestría de pedagogía de la FES Aragón?

3.

Guión de entrevista para el Coordinador de Pedagogía del posgrado

La presente entrevista tiene como objetivo indagar la los lineamientos sobre la formación de los maestrantes de la Maestría de Pedagogía; los aspectos a trabajar son las relaciones sociales que se establecen en el posgrado de acuerdo con el plan de estudios de la maestría. Elementos que constituyen la identidad profesional del maestrante de pedagogía. Por último la importancia de la formación de la identidad a través del reconocimiento de sus prácticas profesionales.

Nombre	
Puesto que desempeña	
Antigüedad en el programa	
Formación	

Relaciones sociales para la conservación de la identidad

1. ¿Es definible la identidad del pedagogo?
2. ¿Cuáles son los rasgos que constituye la identidad del pedagogo de la FES Aragón?
3. De acuerdo a su formación y experiencia, ¿Cuál cree que sea la forma en la que se construye o conforma la identidad del maestrante de pedagogía de la FES Aragón?
4. ¿Cuál cree que sea la forma en la que se construye o conforma la identidad del maestrante de pedagogía de la FES Aragón?
5. ¿Tiene usted algún concepto sobre lo que es la identidad del maestrante de pedagogía?
6. ¿El plan de estudios vigente favorece o no la construcción de la identidad del maestrante de pedagogía de la FES Aragón?
7. ¿Cuáles son los retos para docentes y alumnos, o sea maestrantes, en la construcción de la identidad, o sea cuáles son los obstáculos más fuertes?

Reproducción de la cultura escolar

1. Durante su proyecto académico, ¿Cuáles fueron las acciones se realizaron para la construcción o consolidación de la identidad?
2. ¿Cuáles son los enfoques por los que ha transitado la maestría en pedagogía?
3. ¿Cuántas administraciones ha habido desde que se estableció la maestría en pedagogía?

Formación para las prácticas

1. ¿Los pedagogos carecen de identidad?
2. ¿Cuáles son las prácticas escolares que construyen la identidad del pedagogo?
3. ¿Si existirán las prácticas pedagógicas
4. ¿Cuáles son los espacios o las prácticas en donde se construye la identidad de los maestrantes de pedagogía de la FES Aragón?
5. ¿Entonces el espacio y las prácticas son al interior de las instalaciones, es la parte más fuerte donde se construye la identidad?
6. ¿Cuál sería una de las prácticas que definiría la identidad del pedagogo?

4.

Guión de entrevista para el jefe de división del posgrado

La presente entrevista tiene como objetivo indagar la normatividad vigente de la maestría de pedagogía, así como sus antecedentes. Otro aspecto a indagar es el mantenimiento y reproducción de la cultura escolar que establecen la identidad profesional. Por último la importancia de la formación y sus prácticas profesionales.

Nombre	
Puesto que desempeña	Profesor en la Maestría de Pedagogía de la FES Aragón
Antigüedad en el programa	
Formación	

Relaciones sociales para la conservación de la identidad

1. El responsable de campo es que tiene la misión de darle este perfil a cada campo y las líneas.
2. Y las áreas como especialización educación continua
3. Como se van consolidando los perfiles.

Reproducción de la cultura escolar

1. Los diplomas o certificados que se entregaban, eran de pedagogía o Maestría de Enseñanza Superior.
2. El alumno cómo está viviendo el proceso en conjunto, como está asimilando, cómo está incorporando y cómo se observa
3. ¿Cuál es la percepción desde que se transforma en maestría en pedagogía, se consolida, digamos llega a una estabilidad, el proceso se observa que va caminando, esto o sea has disminuido los roces, ya no hay estos conflictos?
4. Sería diez años, pero hasta el 2005 encuentra estabilidad, estaríamos hablando cuatro años.

Formación para las prácticas

1. ¿Cuál es el proyecto para consolidar la maestría en pedagogía?
2. ¿En dónde se va tener que ver todo esos aspectos, los trabajos, los productos?

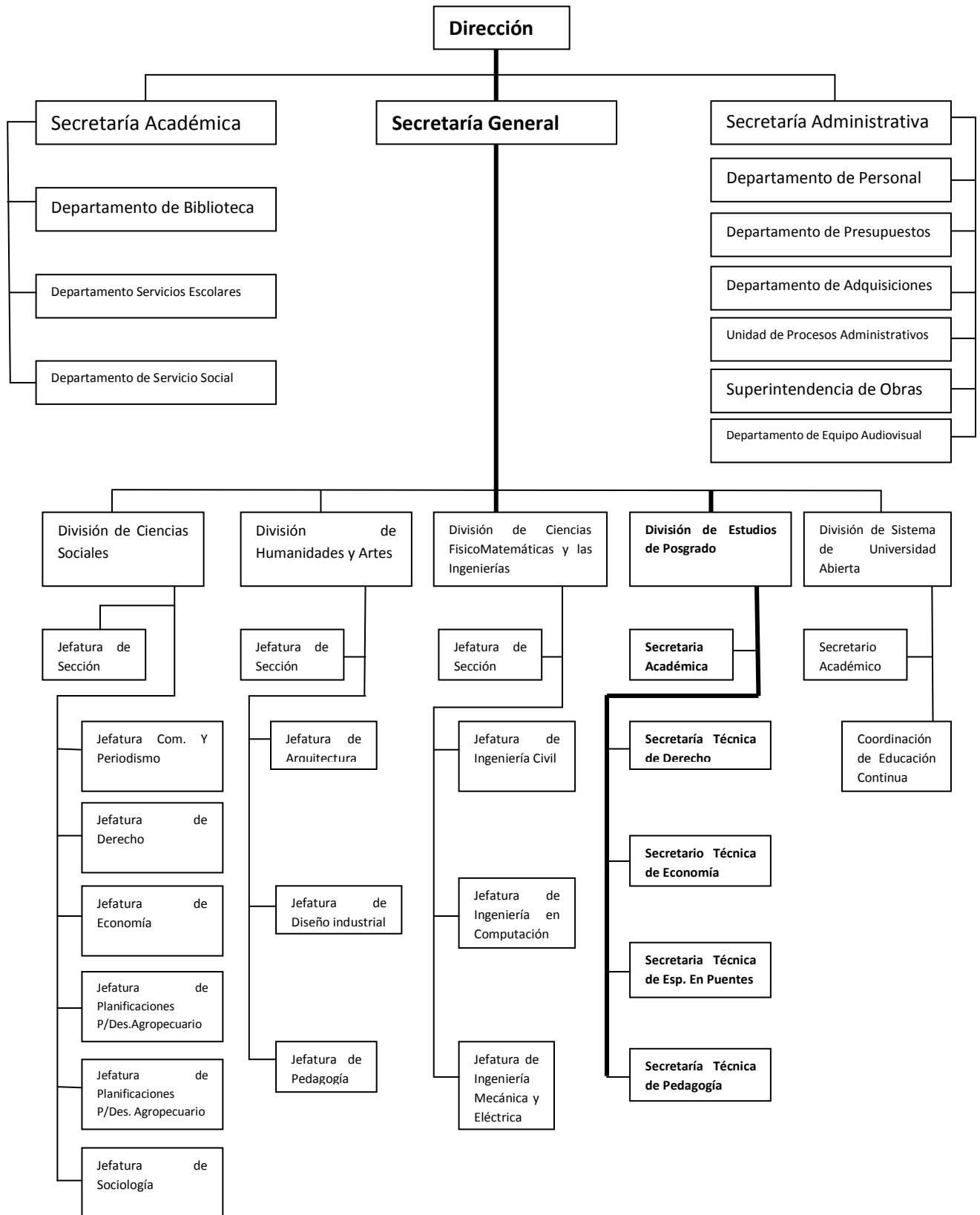
5.

Acercamiento histórico al posgrado en la UNAM

	PROCESO
1910	Se crea la Escuela de Altos Estudios
1929	Primeras disposiciones legales para los estudios de posgrado
1932	Se inicia la entrega de grados de Maestro y Doctor
1945	La Facultad de Ciencias establece dos ciclos de estudios profesionales: Licenciatura y Posgrado (Maestría y Doctorado)
1946	Se crea la Escuela de Graduados
1956	La Escuela de Graduados cesa sus funciones y aparecen las Facultades
1967	Se crea el primer Reglamento de Estudios Superiores
1979	Se reforma el Reglamento General de Posgrado
1986	Se pone en práctica las reformas del RGP, institucionalización del sistema tutorial
1996	Reforma al RGP
2002	Se estructura el Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM (2002-2007)

TABLA 1 Fuente Martínez González, Adrian (2004) *Reforma a los estudios de posgrado de la UNAM*, UNAM, México

6. ORGANIGRAMA DE LA ENEP ARAGÓN EN EL 2001



Organigrama extraído del texto de Ontiveros Rivas (2005), p.198

Campo de conocimiento	
7. Docencia Universitaria	
<u>Seminarios Básicos</u>	<u>Seminarios Especializados</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Cultura Académica • Didáctica • Planes y programas • Metodología de la Investigación • Educativa • Teorías de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Enseñanza de las ciencias. ➤ Enseñanza de las humanidades y ciencias sociales. ➤ Enseñanza de la artes. ➤ Evaluación y acreditación en educación. ➤ Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. ➤ Enfoques psicopedagógicos (Psicometría). ➤ Educación superior. ➤ Organismos internacionales y educación. ➤ Investigación sobre problemas del aula. ➤ Desarrollo de proyectos de investigación. ➤ Teorías pedagógicas. ➤ La formación humana desde diversas tradiciones. ➤ Textos clásicos. ➤ Nacionalismo y educación. ➤ Historia de la Educación. ➤ Configuración del Sistema Nacional Educativo. ➤ Procesos cognitivos. ➤ Educación y psicoanálisis.

8. Campo de conocimiento	
Gestión Académica y Políticas Educativas	
<u>Seminarios Básicos</u>	<u>Seminarios Especializados</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Educación y Estado • Organismos internacionales y educación • Educación superior • Metodología de la investigación educativa • Teorías sociales y educación 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tendencias de la educación superior. ➤ Educación media. ➤ Globalización, Neoliberalismo y Exclusión. ➤ Políticas y Prácticas educativas en México. ➤ Educación y valores en el tercer milenio. ➤ Teorías organizacionales. ➤ Teorías institucionales. ➤ Desarrollo de proyectos de investigación. ➤ Configuración del Sistema Nacional Educativo. ➤ Desarrollo humano y valores ➤ Teorías del aprendizaje ➤ ONG's y la atención a la diversidad. ➤ Actores sociales de la educación.

➤

9. Campo de conocimiento	
Educación y Diversidad Cultural	
<u>Seminarios Básicos</u>	<u>Seminarios Especializados</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad Cultural y educación • Planes y programas de estudio • Metodología de la Investigación educativa • Desarrollo humano y valores • ONG's y la atención a la diversidad 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Teorías de la comunicación en la educación. ➤ Desarrollo de proyectos de investigación. ➤ Educación para la salud. ➤ Educación y movimientos sociales. ➤ Globalización y política educativa mexicana. ➤ Educación y derechos humanos. ➤ Educación y liberación ➤ Genealogía de prácticas y discursos educativos. ➤ Educación y trabajo. ➤ Educación comunitaria. ➤ Educación ambiental. ➤ La formación de sujetos en América Latina. ➤ Socioanálisis del mexicano.

10. Campo de conocimiento	
Construcción de Saberes pedagógicos	
<u>Seminarios Básicos</u>	<u>Seminarios Especializados</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Epistemología de la educación. • La construcción del campo de la pedagogía. • Teorías educativas y Textos clásicos. • Genealogía de prácticas y discurso educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Autobiografía y formación académica. ➤ Investigación educativa. ➤ Desarrollo de proyectos de investigación. ➤ Metodología cuantitativa: valoración de creencias, actitudes e intenciones. ➤ Enfoques teóricos y metodológicos en investigación educativa. ➤ La formación humana desde diversas tradiciones. ➤ Filosofía contemporánea y educación. ➤ Investigación pedagógica-filosófica. ➤ Teorías pedagógicas. ➤ Educación y psicoanálisis.

Información extraída del tríptico informativo para la generación 2008 II

11. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DEL PROGRAMA
<ul style="list-style-type: none"> • Antropología cultural • Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación. • Política, economía y planeación educativa. • Epistemología y metodología de la investigación pedagógica. • Filosofía de la educación y teorías pedagógicas. • Historia de la educación y la pedagogía. • Desarrollo Humano y aprendizaje. • Sistemas educativos formales y no formales. • Sociología de la educación. • Temas emergentes. • *Innovación educativa. • *Planeación, producción y evaluación en educación. • *Formación, investigación y posgrado • *Proceso y prácticas educativas. • *Genero, valores y diversidad cultural. • *Políticas educativas, gestión académica, sociología de la educación. <p>* Se imparten específicamente en la sede FES Aragón.</p>

Información extraída del tríptico informativo para la generación 2008 II

12. BECAS OTORGADAS A POSGRADO MAESTRIA		
PROGRAMA	NÚMERO DE BECAS	INSTITUCION OTORGANTE
Maestría en Derecho	41	CONACYT
Maestría en Economía	16	CONACYT
Maestría en Pedagogía	3	DGEP-UNAM
Doctorado en Derecho	11	CONACYT

13. BECAS OTORGADAS A POSGRADO DOCTORADO		
PROGRAMA	NÚMERO DE BECAS	INSTITUCION OTORGANTE
Doctorado en Economía	8	DGEP-UNAM
Doctorado en Pedagogía	14	CONACYT
Especialidad en Puentes	11	IMT
	104	-

14. EVENTOS ACADÉMICOS DE POSGRADO						
EVENTOS	EVENTOS ORGANIZADOS		EVENTOS DE PARTICIPACION		TOTAL DE EVENTOS	TOTAL DE PARTICIPANTES
	NÚMERO DE EVENTOS	NÚMEROS DE PARTICIPANTES	NÚMERO DE EVENTOS	NÚMERO DE PARTICIPANTES		
Cursos	23	368	1	20	24	388
Seminarios	12	96	3	2	15	98
Talleres	6	163	1	5	7	168
Foros	1	125	-	-	1	125
Reuniones	5	76	-	-	5	76
Conferencias	14	1,135	1	50	15	1,185
Coloquios	10	1,225	2	151	12	1,376
Congresos	1	610	1	2	2	612
Encuentros	-	-	1	21	1	21
Otros	16	1,765	6	18	22	1,783
TOTAL	88	5,563	16	269	104	5,832

Boletín Aragón, Órgano informativo de la FES Aragón UNAM, Número 234

15. ACTIVIDADES DE APOYO A LA OBTENCIÓN DE GRADO						
PROGRAMAS	COLOQUIOS	SEMINARIOS	TALLERES	CURSOS	ASESORIAS	ALUMNOS PARTICIPANTES
Programa de Derecho	1	2	2	1	-	183
Programa de Economía	2	1	-	-	1	48
Programa de Pedagogía	3	-	-	4	-	163
Especialización en Puentes	1	2	-	1	-	62
TOTAL	7	5	2	6	1	456

Boletín Aragón, Órgano informativo de la FES Aragón UNAM, Número 234

16. BECAS PARA ALUMNOS						
CARRERA	PRONABES	PROGRAMA DE FORTALECIMIENTOS DE ESTUDIOS DE LICENCIATURA	SITEMA DE BECAS PARA ESTUDIANTES INDIGENAS	PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO ACADÉMICO PARA LAS MUJERES UNIVERSITARIAS	PROGRAMA BÉCALOS UNAM LICENCIATURA	TOTAL
	ALUMNOS BENEFICIADOS	ALUMNOS BENEFICIADOS				
Arquitectura	31	15	-	-	-	46
Comunicación y Periodismo	164	37	-	-	2	203
Derecho	615	17	4	-	3	639
Diseño Industrial	10	10	-	-	-	20
Economía	78	12	-	-	1	91
Ing. Civil	28	8	2	2	3	43
Ing. en Computación	61	30	-	10	9	110
Ing. Mecánica Eléctrica	70	26	1	-	4	101
Pedagogía	194	20	-	-	2	216
Planif. P/D Agropecuario	30	11	2	-	-	43
Relaciones Internacionales	94	18	-	-	1	113
Sociología	29	5	-	-	-	34
TOTAL	1,404	209	9	12	25	1,659

17. DISTINCIONES ACADÉMICAS				
CARRERA	MEDALLA GABINO BARREDA	DIPLOMAS DE APROVECHAMIENTO		TOTAL
		ESTUDIANTES	EGRESADOS	
Arquitectura	-	4	-	4
Comunicación y Periodismo	1	15	3	19
Derecho	1	41	5	47
Diseño Industrial	-	2	-	2
Economía	-	12	-	12
Ing. Civil	1	13	3	17
Ing. en Computación	1	6	1	8
Ing. Mecánica Eléctrica	1	12	3	16
Pedagogía	1	12	2	15
Planif. P/D Agropecuario	1	13	5	19
Relaciones Internacionales	1	4	2	7
Sociología	1	13	4	18
Derecho (SUA)	1	9	3	13
TOTAL	10	156	31	197

Boletín Aragón, Órgano informativo de la FES Aragón UNAM, Número 233

18. TITULADOS POR TESIS Y OTRAS OPCIONES DE TITULACION

CARRERA	TITULADOS POR TESIS	OTRAS OPCIONES DE TITULACION	TOTAL
Arquitectura	44	6	50
Comunicación y Periodismo	64	68	132
Derecho	249	338	587
Diseño Industrial	3	1	4
Economía	19	68	87
Ing. Civil	30	11	41
Ing. en Computación	36	51	87
Ing. Mecánica Eléctrica	93	17	110
Pedagogía	64	108	172
Planif. P/D Agropecuario	5	-	5
Relaciones Internacionales	80	40	120
CARRERA	TITULADOS POR TESIS	OTRAS OPCIONES DE TITULACION	TOTAL
Sociología	15	6	21
Derecho (SUA)	-	2	2

TOTAL	702	716	1,418
-------	-----	-----	-------

FUENTE: Informe Anual de Actividades 2007-2008

Bolentín Aragón, Órgano informativo de la FES Aragón UNAM, Número 247

19. ALUMNOS EGRESADOS EN EL 2008

CARRERA	ALUMNOS	EGRESADOS
	PROMEDIO MINIMO DE 8.0	TOTAL DE EGRESADOS
ARQ.	45	
COM.	318	
DER.	589	
DISEÑO IND.	23	
ECO.	69	
ICI	34	
ICO	155	
IME	133	
PED.	201	
PLANIF.	24	
R.R.I.I	178	
SOC.	47	
TOTAL	1816	2118

FUENTE: Sistema de Acopio de Información Estadística Enero-Junio 2008

20. INVESTIGACIONES DESARROLLADAS POR CARRERA

CARRERA	NUMERO DE INVESTIGACIONES	NUEVAS	TERMINDAS	PROCESO	SUPENDIDAS
Arquitectura	15	1	2	7	5
Comunicación y Periodismo	8	1	-	7	-
Derecho	3	1	1	1	-
Diseño Industrial	3	1	-	-	2
Economía	14	6	4	4	-
Ingeniería Civil	18	1	8	4	5
Ingeniería en Computación	12	3	5	4	-
Ingeniería Mecánica Eléctrica	24	7	7	6	4
Pedagogía	11	2	3	6	-
Planif. P/D Agropecuario	3	1	-	1	1
Relaciones Internacionales	7	4	1	2	-
Sociología	6	2	1	2	1
Div. Estudios de Posgrado	8	1	2	4	1

Centro Tecnológico Aragón	36	3	11	22	-
TOTAL	168	34	45	70	19

FUENTE: Informe Anual de Actividades 2007-2008

Boletín Aragón, Órgano informativo de la FES Aragón UNAM, Número 254

21. PRODUCTOS DE INVESTIGACIÓN Y ACTOS ACADÉMICOS

PRODUCTOS DE INVESTIGACIÓN	TOTAL
Informes	68
Tesis	5
Resúmenes	68
Libros	21
Mat. Fotográfico Fotos	2
Mat. Fonográfico Cintas	3
Modelos Físicos	2
Manuales	22
Rendiciones Corregidas o Aumentadas	3
TOTAL	194

FUENTE: Informe Anual de Actividades 2007-2008

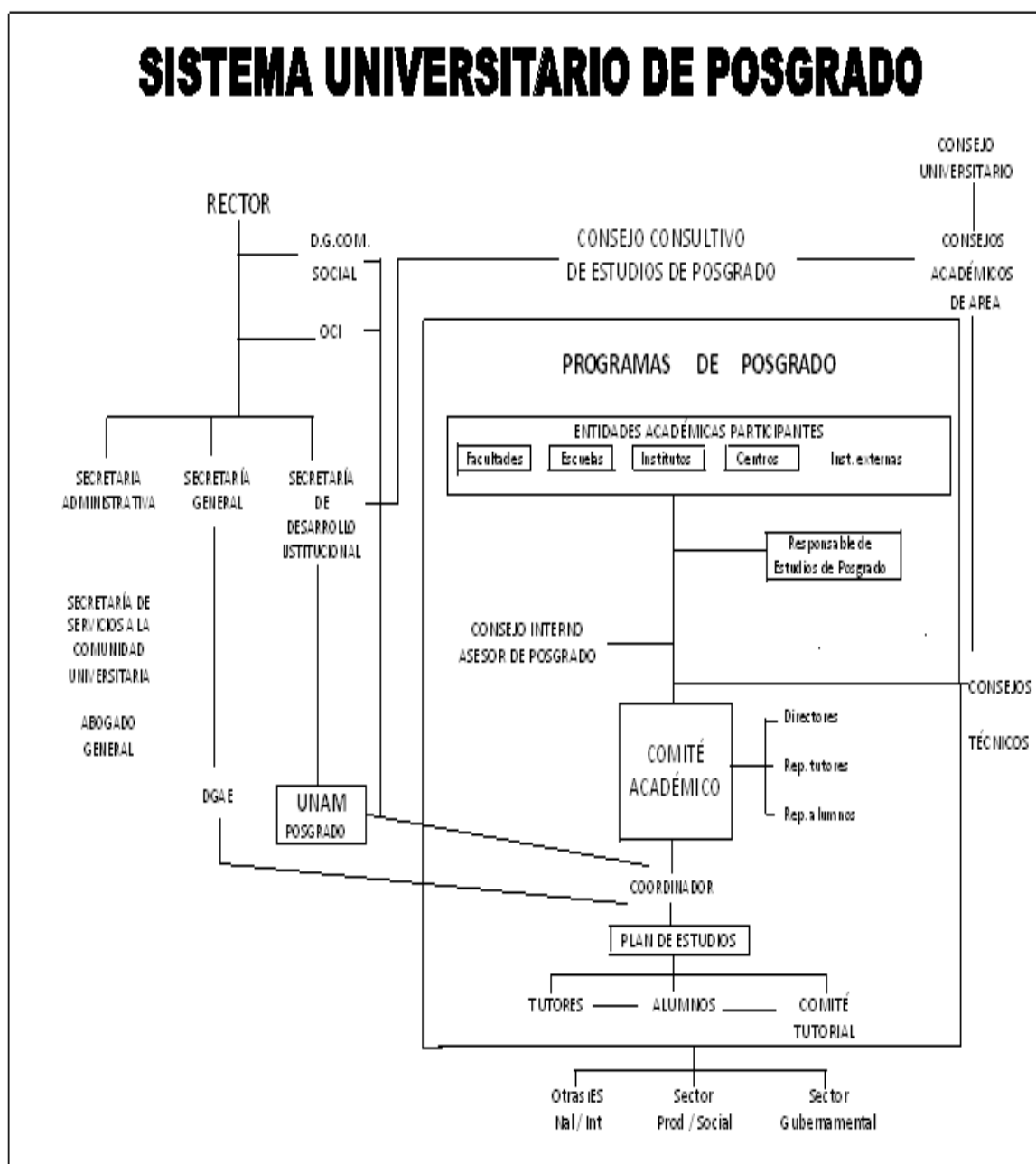
22. TOTAL DE PERSONAL ACADÉMICO POR ANTIGÜEDAD ACADÉMICA												
ANTIGÜEDAD ACADÉMICA (AÑOS CUMPLIDOS)												
AREA/CARRERA	TOTAL DE PERSONAL ACADEMICO	HASTA 2	3-5	6-8	9-11	12-14	15-17	18-20	21-23	24-26	27-29	30 AÑOS O MÁS
SISTEMA	ESCOLARIZADO											
Arquitectura	100	6	6	6	1	11	10	3	11	20	10	16
Comunicación y Periodismo	114	11	4	19	18	7	17	8	9	12	3	6
Derecho	301	26	40	58	43	38	21	17	21	7	11	19
Diseño Industrial	40	4	10	7	3	3	3	2	2	3	1	2
AREA/CARRERA	TOTAL DE PERSONAL ACADEMICO	HASTA 2	3-5	6-8	9-11	12-14	15-17	18-20	21-23	24-26	27-29	30 AÑOS O MÁS
Economía	109	8	7	14	12	18	4	1	7	4	17	17
Ing. Civil	97	9	12	15	7	7	9	10	8	7	7	6
Ing. Eléctrica Electrónica	5	-	1	1	-	-	2	-	1	-	-	-
Ing. en Computación	118	16	15	13	12	16	14	9	9	6	3	5
Ing. Industrial	6	-	1	1	-	-	1	1	-	2	-	-
Ing. Mecánica	5	-	1	-	2	-	1	1	-	-	-	-
Ing. Mecánica Eléctrica	118	10	7	6	11	19	16	6	11	7	10	15
Pedagogía	98	14	14	15	7	6	7	7	11	10	7	-
Planif. P/D Agropecuario	42	2	13	1	2	5	-	5	5	1	6	2
Relaciones Internacionales	70	18	18	12	4	5	2	2	3	2	2	2
Sociología	40	8	8	4	1	4	5	1	1	4	3	1
SISTEMA	UNIVERSIDAD	ABIERTA										
Derecho	23	7	6	5	-	1	-	1	2	1	-	-
Economía	14	8	-	1	-	-	1	-	1	2	1	-
Relaciones Internacionales	9	5	-	1	1	1	-	-	1	-	-	-
OTROS												
Centro de Lenguas	70	1	5	17	7	9	4	8	10	3	5	1
Coord. de Investigación	2	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Div. Estudios de Posgrado	115	14	13	26	14	9	11	3	5	7	-	13
Centro Tecnológico Aragón	16	-	1	-	5	5	-	2	1	-	-	2
Otras Áreas	72	13	11	15	8	10	11	1	-	-	-	3
TOTAL	1,584	180	194	237	159	174	139	88	119	98	86	110
%		11.4	12.2	15.0	10.0	11.0	8.8	5.6	7.5	6.2	5.4	6.9

Fuente: Unidad de Planeación.

Boletín Aragón, Órgano informativo de la FES Aragón UNAM, Número 239

23. Alumnos inscritos en la FES Aragón. Generación 2009-I	
SISTEMA ESCOLARIZADO	
Arquitectura	259
Comunicación y Periodismo	497
Derecho	1,071
Diseño Industrial	111
Economía	250
Ingeniería Civil	265
Ingeniería en Computación	310
Ingeniería Electrónica	90
Ingeniería Industrial	117
Ingeniería Mecánica	138
Pedagogía	322
Planificación para el Desarrollo Agropecuario	90
Relaciones Internacionales	303
Sociología	111
SISTEMA ABIERTO	
Derecho	56
Economía	27
Relaciones Internacionales	29
TOTAL	4,046

Boletín Aragón, Órgano informativo de la FES Aragón UNAM, Número 241



Este esquema se encuentra en los anexos de la *Reforma a los estudio de posgrado* (2004), en él se observan la organización de las dependencias que interaccionan en el sistema de posgrado.

25. EL SISTEMA UNIVERSITARIO DE POSGRADO (SUP)

4	Áreas de conocimiento: <ul style="list-style-type: none"> • Ciencias biológicas y de la salud • Ciencias físico matemáticas e ingenierías • Ciencias sociales • Humanidades y artes
38 32 5 1 17	<ul style="list-style-type: none"> • Número total de programas de posgrado (maestría y doctorado). • Programas de posgrado modalidad de maestría y doctorado. • Programa únicamente de maestría. • Programa únicamente de doctorado • Institutos y centros.
63 21 42	Entidades académicas participantes <ul style="list-style-type: none"> • Facultades y escuelas. • Institutos y centros
38	Comités académicos
9,737 4,254	Estudiantes de posgrado (maestría y doctorado). Tutores – profesores (menos de 3 estudiantes por tutor)-
8,793 (47.5%) 6,803 (36.7%) 2,934 (15.8%) 18,530 (100%)	Estudiantes de posgrado UNAM (año 2003) <ul style="list-style-type: none"> • Especialidad • Maestría • Doctorado • Total de estudiantes de posgrado UNAM

*fuente: *Reforma a los estudios de posgrado de la UNAM*, UNAM, 2004, México.

26. CRECIMIENTO DE LA MATRÍCULA ESTUDIANTIL DEL POSGRADO EN MÉXICO

1980	1990	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
25 502	43 965	118 099	127 751	132 471	139 669	142 480	153 900	158 700	172 303

Fuente: anuario estadístico: población escolar de posgrado, 2004, ANUIES.

En esta tabla se puede observar el crecimiento de la matrícula estudiantil, con ello se muestra su incremento, asimismo nos podemos dar cuenta de la importancia que tienen los posgrados y de que deben estudiarse sistemáticamente sus problemáticas.