



41090

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES

CAMPUS ARAGÓN

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**“ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE LA MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO
GENERACIÓN 2000-2002 DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES”**

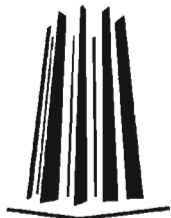
T E S I S

Que para obtener el grado de
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

P r e s e n t a

ADRIANA VERÓNICA LOO ALMAGUER

Tutora: Maestra. Rosa María Soriano Ramírez



San Juan de Aragón, Méx., 2005

0346527



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

EL MAESTRO

Con el alma en una nube y el cuerpo como un lamento
viene el problema del pueblo, viene el maestro.

El cura cree que es ateo y el alcalde comunista
y el cabo, jefe de puesto, piensa que es un anarquista.

Le deben 36 meses del cacareado aumento y él
piensa que no es tan malo, enseñar toreando un sueldo
en el casino del pueblo nunca le dieron asiento
por no andar politiqueando ni ser portavoz de cuentos
Las buenas gentes del pueblo, han escrito al ministerio
y dicen que no esta claro, cómo piensa este maestro

dicen que lee con los niños lo que escribe un tal Machado
que anduvo por estos pagos antes de ser exiliado
les habla de lo innombrable y de otras cosas peores
les lee libros de versos y no les pone orejones
al explicar cualquier guerra siempre se muestra remiso
por explicar claramente quién venció y fue vencido.

Nunca fue amigo de fiestas, ni asiste a las reuniones
de las damas postulantes, esposas de los patrones.
Por estas y otras razones, al fin triunfó el buen criterio
y al terminar el invierno le relevaron del puesto.
Y ahora las buenas gentes tienen tranquilo el sueño
porque han librado a sus hijos del peligro del maestro.

Con el alma en una nube y el cuerpo como un lamento
se marcha el padre del pueblo, se marcha el maestro

Patxi Andion

A, quien me ha dado formación y vida, a la
UNAM

Para mi hija amada, Kin Claudia, quien esta en mi decisión, me despoja de
certezas y me invita a pensar

A mi madre, que muchas veces fue y es madre de mi hija
A todos mis hermanos, mi historia que me da identidad individual, gracias
Reina por la lectura minuciosa, a Hugo por sus atinadas observaciones, a
Lorena por la transcripción y a Claudia por su apoyo con mi niña.
A mis adorables sobrinos: Sandy, Sergio, Jorge, Jonathan, Mario, Lili, Luís,
Judith, Adrián, Juan, Mirna, Hugo, Naye, Marco, Ángel y Daniela

A Don Mario, a la Señora Elena y a Mitzi por estar al pendiente en todo
momento.

Cuando un sujeto se arriesga a introducirse en el difícil proceso de ser analista
en un espacio académico, es inevitablemente analista de sí mismo, por un lado
esta su deseo de saber y por el otro su circunstancia,
un señalamiento esencial dentro de mis circunstancias, a mi tutora, la maestra
Rosa María Soriano por su dirección y paciente lectura.

A la valiosa reunión que puso de manifiesto trayectorias en las que se
entretajeron relaciones de formación, a mis maestros
Emilio Aguilar, Antonio Carrillo y María de la Paz.

A Patricia Medina Melgarejo por los aportes teóricos y metodológicos que me
brindaron sus seminarios y la calidez de su persona

A quien tiene efectos profundos en sus alumnos y no necesariamente
consientes, al maestro y amigo Víctor Alvarado

A mis compañeros de ruta en este trayecto Rodolfo, Ramón, Lourdes, Ignacio,
Daniel, Raymundo y Heriberta

Me permito hacer una mención particular, dentro de mis menciones especiales
y es a Juan Mario, quien mueve todo lo que ama, al amigo, maestro,
compañero y amor Gracias

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1	14
1.1 Fundamentos de la Educación Normal en México	
1.1 Esbozo histórico de la Educación Normal en México	18
<i>Confirmación del discurso oficial</i>	23
<i>Artículo 3º y la configuración del magisterio</i>	28
<i>Hacia la profesionalización de los docentes</i>	30
<i>Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación</i>	35
<i>Con enfoque constructivista</i>	38
1.2 Antecedentes de la Educación Normal en el ámbito de la educación superior	40
<i>Orígenes de la Escuela Normal Superior de México</i>	40
<i>Un Doctorado fuera del ámbito universitario</i>	43
<i>Un diagnóstico del doctorado</i>	44
<i>La ENSM reclama homologación con instituciones de Educación Superior</i>	45
<i>Un nuevo edificio</i>	47
1.3 La inmersión de las políticas de evaluación en educación superior:	
Los estudios en educación normal	55
<i>Un Estado planeador</i>	55
<i>Un Estado evaluador</i>	57
<i>Políticas en Educación Normal</i>	62
<i>Posgrado en Escuelas Normales del D.F.</i>	64
CAPITULO 2	69

Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria, de la Escuela Normal Superior de México

2.1 Contexto nacional que permitió el Programa de estudios	72
<i>Fundamentacion para la elaboración del documento rector de la maestría</i>	79
<i>Diagnóstico de necesidades para la implementación de la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria</i>	81
<i>Infraestructura para la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria</i>	84
<i>Conformación de la planta docente</i>	86
2.2 Análisis del Plan de Estudios de la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria	88

	<i>Plan de estudios</i>	88
	<i>Propósitos</i>	92
	<i>Estructura del plan de estudios</i>	98
2.3	Tendencias de formación en la Maestría en Educación	
	Campo: Educación Secundaria	99
	<i>Análisis de contenidos</i>	100
	<i>Eje Psicológico y Sociocultural</i>	102
	<i>Eje Pedagógico</i>	106
	<i>Eje Prácticas Educativas</i>	112
	<i>Eje Investigación</i>	117
 CAPITULO 3		 127
<hr/>		
	Procesos de formación, desde la perspectiva de los docentes	
3.1	Una mirada interpretativa	131
	<i>Categorías de análisis</i>	137
	<i>Técnicas de investigación</i>	138
	<i>Población objeto de estudio</i>	139
3.2	Formación académica de los docentes	142
	<i>Planta académica</i>	142
	<i>Trayectoria de un docente con perfil académico de Doctor en</i>	
	<i>Pedagogía egresado de la ENSM</i>	145
3.3	Procesos de formación en la maestría en educación:	
	Campo: Educación Secundaria	150
	<i>Proceso de incorporación</i>	151
	<i>Proceso de socialidad</i>	154
	<i>Proceso de tutoría</i>	157
	<i>Proceso de obtención del grado</i>	161
	 Reflexiones finales	 162
	Fuentes de consulta	178
	Anexos	186

Introducción

El trabajo que realizamos tiene la intención de incorporarse al debate sobre la condición de los estudios de posgrado en Educación Normal, mediante la reflexión de los procesos de formación que se presentaron en este nivel en el programa de maestría en educación: Campo Educación Secundaria de la Escuela Normal Superior de México, ya que es necesario realizar uno de los argumentos para elaborar futuros diseños de maestría en educación normal, así como para reorientar los planes de estudio vigentes.

Los cambios que se están produciendo a nivel mundial implican un reto para México en todos los ámbitos, existen sectores donde el país es vulnerable, la dependencia de la ciencia y tecnología extranjeras, muy centralizada en el Distrito Federal y otras ciudades representa la necesidad de revisar los estudios de posgrado que ofertan las Instituciones de Educación Superior públicas y privadas, porque en éstas es donde se genera la mayor parte de la investigación nacional. Uno de los factores que pueden explicar la expansión de los estudios de posgrado en las escuelas normales del país es la participación en la Carrera Magisterial, según el resultado de la 8ª etapa ciclo 1998-99 la mayor parte de los profesores inscritos a estudios de posgrado se encuentran frente a grupo, los profesores que atienden los posgrados lo hacen principalmente para impartir los cursos

correspondientes y realizan otras tareas al interior de la institución, el 25% de los estudiantes de posgrado inscritos en escuelas normales realizan sus estudios en modalidad escolarizada y el resto en modalidad semiescolarizada y mixta (con menos de tres días a la semana de asistencia).

En el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* se plantea como línea de acción dentro de la política de formación inicial, continua y desarrollo de los maestros, regular la oferta de programas de posgrado dirigidos a los maestros de educación básica en servicio y al personal docente de las escuelas normales. La Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior emitió en 1997, los *Lineamientos Generales y Estrategias para Evaluar la Educación Superior* donde el concepto de calidad es el eje en el documento y en el año 2000, la Escuela Normal Superior como institución pública de Educación Superior, implementó un programa de maestría en educación para elevar la calidad de los estudios de posgrado. Los retos del presente siglo para los estudios de posgrado se presentan difíciles de enfrentar, por la heterogeneidad de condiciones en que se desarrollan.

Tal vez una de las cuestiones más importantes en este momento, se refiere a lo que podríamos llamar el papel protagónico de los estudios de posgrado de excelencia, que incluyen el paradigma de un posgrado de calidad, el paradigma de un cuerpo académico consolidado y que cubra los indicadores para el registro al Padrón Nacional de Posgrado como lo señala el *Programa Integral del Fortalecimiento del Posgrado* emitido el 12 de febrero del 2002, lo que significa

que con este proyecto se pretende impulsar, (entre otras acciones), el desarrollo y la consolidación de las Instituciones Públicas de Educación Superior.

En México, en lo que respecta a la formación continua de los profesores de educación básica y normal, las políticas se perfilan entre otras a “Promover la planeación de los servicios de formación inicial y continua dirigidos a los maestros y su adecuación a las necesidades de educación básica” (P.N.E., 2001:149) con la intención de que se consoliden los estudios de posgrado dirigidos a maestros de educación básica y normal.

El ámbito de Educación Normal tiene una trayectoria limitada de estudios de maestría, son recientes las propuestas de maestría para las Escuelas Normales (2000)¹, en 1984 se elevaron los estudios a nivel superior, dando respuesta a los requerimientos de una decisión socioeconómica determinada y no como en la UNAM, por ejemplo, donde la formación de profesores de la universidad se da vinculada a un proyecto de universidad enraizada en la tradición de las universidades europeas (Aguirre:1991:13), modelo en el que se destaca la formación de profesionales en una docencia o investigación y se fomenta la

¹ En 1924 la Escuela Nacional de Altos Estudios se transforma en Facultad de Filosofía y Letras, en Facultad de Graduados y en Escuela Normal Superior, en 1929, a propósito de la autonomía universitaria, la Escuela Normal Superior de México se independiza y es dirigida por la SEP, en 1944 mediante convenio SEP y la UNAM, ambas dependencias aceptan la revalidación de sus respectivos estudios y la ocupación de sus egresados, en escuelas dependientes de la UNAM y de la SEP (Aguirre, 1998:69), paralelamente la Facultad de Filosofía y Letras ofrece estudios de posgrado y mantiene la excelencia del programa, y en la Normal Superior se pierde paulatinamente el prestigio de su oferta, entre otros, por cuestiones sindicales.

difusión de la cultura donde su misión ha sido desde su creación, ofrecer los estudios más elevados.

De acuerdo con el documento *de Lineamientos Generales para la Autorización de Programas de Especialización, Maestría y Doctorado* dirigidos a los profesores de educación básica en servicio y a los formadores de docentes, emitidos por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal a través de la Dirección General de Normatividad, para justificar un programa de posgrado en su diseño curricular es indispensable, entre otros: la descripción de la estructura curricular, criterios normativos de titulación para obtener el diploma o grado establecidos en el plan de estudios y para obtener el grado de maestría, presentar una tesis y aprobar el examen de grado; los anteriores son datos del documento emitido en 1997. De ahí que hay poca información sobre el tema y está presente el cuestionamiento de la maestría que se cursó, son estudios que se empezaron a ofertar sin la autorización previa de la Dirección General de Profesiones dependiente de la SEP, lo que presenta egresados con dificultades para obtener el grado de maestría presentando ostensiblemente, dificultades en el campo laboral por haber cursado una maestría y no contar con el grado correspondiente, desfasados de las necesidades imperantes de calidad, pertinencia y competitividad que al inicio de este siglo debe enfrentar el país dentro del marco de las disposiciones internacionales, la educación que requiere el momento actual que se caracteriza por lo que Carnoy (1997:3) menciona: la globalización, la tecnificación y grandes cambios, exige una enseñanza capaz de preparar a los ciudadanos para competir y progresar. Más y más los niveles de vida de los países dependen, ya no de la

abundancia de sus recursos naturales, sino de la calidad de sus recursos humanos.

Según la ANUIES (2000:233) en estadísticas de la educación superior el 49.57% de posgrados en educación se ofrecen en instituciones públicas y el 50.42% en particulares (ANUIES 2000:237), más de la mitad de estos posgrados, 53.48% no reportan ni un solo titulado de 1997 a 2001; por otro lado, el total de profesores de educación básica inscrito en Carrera Magisterial con estudios de posgrado, se ha incrementado durante las etapas V, VI y VII, pero estas cifras representan menos del 4% de profesores con posgrado para la etapa VIII.

La Dirección General de Normatividad (DGN) aplicó un cuestionario de información básica de las escuelas normales en las 32 entidades, reportaron 144 escuelas que ofrecían posgrados para la superación profesional de maestros en servicio, 96 públicas y 48 particulares, se conformó una lista con 512 posgrados. En 1997, la SEP publicó los *Lineamientos generales para la autorización de programas de especialización, maestría y doctorado dirigidos a los profesores de educación básica en servicio y a los formadores de docentes* y éstas son las únicas orientaciones oficiales con las que cuenta la DGN en relación con los estudios de posgrado, el crecimiento acelerado de la demanda de profesores que intentan cursar un posgrado contribuye a que se elaboren propuestas apresuradas y como resultado de esa premura tenemos baja calidad y escaso prestigio científico en el campo de la ciencia de la educación.

Este perfil que es nacional observa el mismo patrón en el D.F. con la particularidad que en escuelas normales públicas sólo a concluido la generación 2000-2002, la Escuela Normal Superior de México operó el programa de maestría en forma independiente, aunque forma un subsistema junto con la educación normal, no existió coordinación en el funcionamiento, las iniciativas de evaluación institucional y valoración de los programas en particular no se concretaron, la maestría terminó en el 2002 y todavía no está claro el logro de sus propósitos.

En el *Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado* menciona que se impulsará el desarrollo y consolidación de las instituciones públicas de educación superior y se promoverá una educación superior de "buena calidad" (PIFOP 2002:3) pero ¿qué pasa con las Instituciones Públicas de Educación Superior que no consolidan los estudios de posgrado y menos aún, llegan a satisfacer estos niveles de excelencia?, especialmente con las escuelas normales que no tienen trayectoria reconocida en estudios de posgrado que es el problema que enfrenta este momento la Maestría en Educación que ofrece el plantel de la ENSM. Abordamos este problema de investigación con referente empírico desde la vertiente interpretativa, estudio que se relaciona con el desarrollo institucional, las trayectorias de los docentes y en particular con los procesos de formación que agrupa los factores de incorporación, tutoría, socialidad, graduación y la revisión del programa de la maestría. Cada uno de estos factores es una variable con numerosos indicadores por lo que se delimitará este estudio, de acuerdo a la información obtenida, el tiempo para entregar productos y los referentes teóricos al

respecto, con la finalidad de proponer cambios y alternativas de transformación apoyado en las políticas generales de desarrollo de los posgrados.

Es necesario realizar un estudio de la maestría, su operación y la trayectoria de los docentes, conocer la situación coyuntural que genera este tipo de proyectos educativos, saber cómo han surgido y si se cumple con las políticas dictadas por el *Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP)*, el por qué se creó el posgrado y para quienes. Proponemos realizar un trabajo que sirva de referente para ubicar lo que provocó la condición por normatividad de que se impartiera sólo una generación, saber las condiciones en que operan estos programas abordando el análisis del ámbito de currículo que nos remita a una triple reflexión: el problema de la estructura curricular, formas y procesos; la construcción individual que cada ser humano realiza de estos procesos y la manera como en la administración adquieren concreción en un proceso escolar (Díaz,1994:12).

El presente estudio alude a los procesos de formación en el caso del *Programa de Maestría en Educación: Campo Educación Secundaria* de la ENSM desde una perspectiva amplia, es decir, por una parte los procesos que el programa propone seguir para lograr los objetivos del perfil de egreso y por otro la diversidad de visiones de docentes que operaron el programa con respecto a: el programa, el proceso de incorporación, socialidad, tutoría y obtención del grado. En 1994 un grupo de investigadores del Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU) realizó estudios en torno al posgrado como línea de investigación y desarrollaron,

entre otros estudios, uno sobre las prácticas y procesos de formación en algunos posgrados y retomaron como categorías la incorporación, socialidad, tutoría y obtención del grado; de ahí que nosotros hagamos alusión a esas categorías con la variable particular de indagar a partir de la perspectiva de docentes de la planta académica del programa en cuestión, para posteriormente preguntar sobre su trayectoria académica y profesional, con la finalidad de comprender la incidencia de su trayectoria con los procesos de formación que provocaron.

La calidad de los posgrados en educación normal ha sido cuestionada y los recientes estudios, muestran resultados y estadísticas que no indican una panorámica cualitativa profunda. Realizamos un estudio de la maestría que se presentó en la Escuela Normal Superior y nos preguntamos entre otras cuestiones, ¿Quiénes son estos docentes y qué impacto tiene su trayectoria en el plan de estudios de la maestría?, ¿Qué implicaciones tienen en esta maestría?, buscamos un testimonio de los docentes para comprender, ¿Qué relación hay entre el perfil y trayectoria de la planta académica de esta maestría y su incidencia y articulación con el plan de estudios? y ¿Qué procesos de formación fomentaron? Preguntamos a los sujetos cómo se llevaron a cabo procesos de formación en la maestría, cómo se seleccionó a los alumnos de la maestría, qué acciones se llevaron a cabo para socializar académicamente entre los actores, cómo se realizaron las tutorías, cuál es su impresión sobre el programa de estudios y qué avances se tienen para la obtención del grado.

En el primer capítulo mencionaremos la historia de la Escuela Normal mostrando dos visiones: el recorrido histórico para la educación normal de acuerdo a las políticas oficiales y al mismo tiempo observamos cómo establece la formación docente que se sistematiza en las escuelas en una lógica del deber ser, en donde el sujeto no tiene gran margen de acción en una institución burocrática, apegada al funcionamiento jerárquico de sujetos (Calvo:1989) y la filosofía del normalismo en la Escuela Normal Superior de México (ENSM), como institución de educación superior; su respuesta a políticas generales en educación básica, su respuesta a políticas de evaluación y cómo permite que se generen los posgrados a partir del 2000, preguntas en las que se encuentra el contexto que impacta la formación en la ENSM, con la intención de buscar manifestaciones de formación para docentes de educación básica que se han considerado a lo largo de la historia.

Analizamos los procesos de formación en dos dimensiones: una que es el programa de la maestría en sí, y la formación que promueve la otra dimensión a partir de cuatro procesos que conceptualizamos en el capítulo tres.

En el segundo capítulo analizaremos el programa de la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria de la Escuela Normal Superior de México buscando las tendencias de formación que se generan a partir de la estructura curricular, la elección de las líneas de formación, contenidos y bibliografía básica que presenta, así mismo, mencionaremos el tipo de formación que propician las disciplinas básicas y las asignaturas que expresan la formación específica que promueve la maestría.

En el tercer capítulo revisaremos el programa de posgrado en este contexto, la experiencia de esta generación, la experiencia de formación de sujetos ya que en esta dimensión como dice Ferry, se da un trayecto formativo, nosotros lo analizaremos desde este recorrido, incorporación, socialidad, tutoría y obtención del grado. El docente es el eje de análisis, brindo tanto la comprensión de estos 4 elementos que condicionan el proceso de formación a través de las concepciones de los sujetos docentes apuntando al análisis de sus trayectorias. Se realizará un análisis de los procesos de formación a partir de la reconstrucción de trayectorias profesionales de docentes de la planta académica que trabajaron en la Maestría en Educación: Campo Educación Secundaria, para comprender la heterogeneidad de orígenes abordando la docencia y la trayectoria como objeto de estudio, reconstruyendo formas en que se vinculan profesionales en su vida docente en donde los docentes comparten estructuras básicas institucionales que los afilian,

Y para concluir ofreceremos algunas reflexiones.



CAPITULO 1

Fundamentos de la Educación Normal en México

Hablar de Educación Normal en México necesariamente implica tener en cuenta el sentido social que le dan las políticas gubernamentales, los procesos corporativos y la historia identitaria que la caracteriza, actualmente se presenta ante un escenario que la ubica en la educación superior lo que representa un doble reto: dar respuesta a políticas generadas para la educación básica y cumplir con las políticas de educación superior.

La escuela normal nació con intereses políticos y necesidades sociales que se han manifestado en su devenir histórico. En este apartado buscamos el entramado histórico y cultural en educación normal dentro del que la formación de maestros se ha presentado, el modo en que se construye el discurso hegemónico² y se distribuye el poder simbólico³, en torno a la cultura escolar que es parte del texto etnográfico (Bertely, 2000), en donde el Estado es responsable de impartir la educación y decidir el tipo de educación que se va a ofrecer, la

² Por hegemonía entendemos la supremacía de tipo intelectual y cultural que según Gramsci analizó dentro de las dificultades que se plantean en las sociedades cambiantes y avanzadas, en las que la clase gobernante ejerce el poder no sólo militar y político sino también el poder de la hegemonía intelectual y cultural (Gramsci, 1987)

³ Nos referimos al poder simbólico cuando los elementos culturales son dotados de valores y utilizados como medios simbólicos de afirmación de la propia identidad, hay que superar la posición de la visión del mundo social que concibe las relaciones sociales como relaciones de fuerza física y tener una visión semiológica que la convierte en relaciones de fuerza simbólica, en relaciones de sentido, en relaciones de comunicación, las fuerzas simbólicas, los actos de sumisión, de obediencia, son actos cognitivos que ponen en marcha estructuras cognitivas. Formas y categorías de percepción: los agentes sociales construyen el mundo social a través de las estructuras cognitivas (formas simbólicas) que son históricamente construidas y por lo tanto arbitrarias cuya génesis social se puede reconstruir (Bourdieu, 1997)

educación como un mecanismo para la unidad nacional, con objetivo único, homogénea para la población y con libros de texto obligatorios que busca que todo mexicano tenga un nivel de enseñanza básico semejante (Calvo,1989), el Estado es el que forma académicamente a los maestros, atiende su formación, actualización y superación profesional a través de sus planes y programas de estudio; es decir, después de formar a los docentes de educación básica, el Estado sigue teniendo ingerencia mediante el desempeño de los docentes en funciones que anteriormente se formaron en un sistema de control definido por la escuela normal, todo sujeto a un criterio general de normalización y unificación que tiende a repetirse en la escuela primaria, en donde se inculcaban los símbolos, héroes y fechas importantes de la historia nacional permitiendo la difusión de la ideología oficial.

A la Educación Normal la encontramos insertada en el nivel básico con sólo la primaria como antecedente y posteriormente en el nivel de educación superior, actualmente el objetivo de las escuelas normales es formar a los profesores de educación preescolar, primaria, tecnológica, industrial, tecnológica agropecuaria y física. En el primer apartado mencionamos la historia de la escuela normal desde sus inicios con la escuela normal Lancasteriana hasta la última reforma, con la intención de buscar las manifestaciones de formación para docentes de educación básica que se han considerado a lo largo de la historia, las cuales han sido instituciones que constituyen el funcionamiento del sistema nacional de formación profesional de docentes que proporciona los conocimientos para iniciar a los sujetos del país en el manejo de la lengua nacional escrita y hablada, así como, lograr que puedan realizar operaciones

básicas de matemáticas y conocer su entorno natural, se fomenta la convivencia y que amplíe las posibilidades de realización y mejoramiento de las personas, todo esto en niveles o etapas que según la administración gubernamental deben de ser y se han venido presentando como un sistema unificador cuyo objetivo es formar, educar, instruir e impartir la cultura de manera homogénea para toda la población, para esto emite planes de estudio con contenidos académicos y libros de texto que son comunes a todos los individuos que se encuentran en el sistema escolar de nuestro país.

En este capítulo mostramos dos visiones, el recorrido histórico de acuerdo a las políticas educativas oficiales para la educación normal, y veremos cómo se establece la formación docente sistematizada en las escuelas, en una lógica del deber ser y en donde el sujeto no tiene gran margen de acción en una institución burocrática, apegada al funcionamiento jerárquico de sujetos, a una institución, sindicato y autoridades educativas (Calvo,1989) y la filosofía del normalismo como educación superior, su respuesta a políticas generales en educación básica, como responde a las políticas de evaluación y permite que se generen los posgrados a partir del 2000

1.1 Esbozo histórico de la Educación Normal en México. Las políticas para la profesionalización

Ante la necesidad del desarrollo de las fuerzas productivas en México, se hizo necesaria una obra más capacitada, trabajadores que reunieran el requisito de saber leer y escribir, la burguesía mexicana luchó por hacerse del control económico e ideológico hasta entonces ejercido por la iglesia, para impulsar la escuela se necesitaba formar maestros, porque anteriormente los formaba el clero, es entonces que se inicia la construcción de un sistema de preparación docente que pudiera responder a las políticas de la nacionalización de la enseñanza como una profesión de Estado.

Como antecedente inmediato de las escuelas normales, se puede considerar la creación de la Compañía Lancasteriana en 1842 donde además de la enseñanza primaria y de artes y oficios, se encontraba la enseñanza normal destinada a preparar preceptores de las primeras letras con el método lancasteriano.

Cuando cada legislatura local tiene amplia libertad en su jurisdicción se crean las escuelas normales en los estados, en 1849 abre sus puertas una de las primeras normales que es la de San Luis Potosí, tres años más tarde se fundó la Normal en el Estado de Jalisco, en 1867; también se impartieron clases especiales para preparar a maestros en la Escuela Nacional Preparatoria y maestras en la Escuela Secundaria para niñas, clases que se dejaron de impartir en 1869 por falta de recursos. Otro impulso a las escuelas normales se dio en 1873 cuando se estableció en Puebla la Academia de Profesores que se transformó en Escuela

Normal Nocturna, para 1879 se acordó la formación de dos Academias de Instrucción Primaria., las escuelas normales propiamente dichas son la de Jalapa que se fundó en 1886 y la de México en 1887, la de varones y la de señoritas en 1890 (Jiménez,1998).

Tanto los conservadores como los liberales sustentaban programas de estudio de acuerdo a sus principios, desde la Revolución hasta 1859, cuando se emiten las Leyes de Reforma, se intenta paulatinamente arrebatar el control de la educación a la Iglesia, parte fundamental para la vida de la educación normal es la obra de Ignacio Manuel Altamirano⁴ su trasfondo nacionalista es considerado como presupuesto de la ideología normalista, el 8 de noviembre de 1882 el Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Lic. Joaquín Baranda, le asigna la comisión de formar el proyecto para el establecimiento, en esta capital, de una Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria. Altamirano se dedicó dos años a investigar y reflexionar sobre su proyecto, lo dividió en seis volúmenes en donde se establece el carácter de nacional (que no se limitó a recibir alumnos del Distrito Federal), mixta, con libros de texto que se determinen según reglamento y menciona las leyes a las que la instrucción pública deberá sujetarse. (Jiménez,1998)

⁴ Inició sus estudios de Derecho en la ciudad de México, en 1854 interrumpió su formación para acudir al llamado de los revolucionarios de Ayutla a fin de derribar la dictadura santanista; y después de la toma de México por el ejército republicano, se retiró de la vida militar, fue en tres periodos diputado, ocupó el Consulado de México en Barcelona, en 1889 y en 1890 el de Francia. (1868) marcó un momento importante en la historia de la literatura nacional, fue profesor en la Escuela Nacional Preparatoria, la Escuela de Comercio, la de Jurisprudencia, la Nacional de Profesores y en otros establecimientos educativos. (Enciclopedia de México)

Gómez Farías, presidente de México, quería acabar con el monopolio del clero en la enseñanza, en el aspecto político se luchaba por la república federal, el sufragio universal y la separación de los poderes civil y eclesiástico, la enseñanza primaria se dividió en elemental y elemental perfecta, las materias que se impartieron fueron: moral, lectura, escritura, lectura de las leyes fundamentales del País, gramática castellana, aritmética, sistema legal de pesas y medidas, canto y para las niñas, costura y bordado. Se establece el magisterio como un medio del sistema educativo para lograr los valores de la sociedad, los normalistas como reproductores de la escuela primaria en su actividad cotidiana desarrollada dentro de la escuela. Al respecto de los centros educativos Durkheim menciona:

Resultaría baladí el creer que podemos educar a nuestros hijos como deseáramos, existen costumbres a las que nos vemos obligados a someterlos. Si tratamos de soslayarlas en demasía, acaban vengándose sobre nuestros hijos (Durkheim,1973)

en donde la educación tiene por misión la de formar a los hijos de la patria y cada sociedad dispone de un sistema educativo que se imparte a los individuos con fuerza irresistible, el papel del Estado en materia educacional tiene una función colectiva, por meta la de adaptar al niño al ámbito social en el cual está destinado a vivir, es imposible que la sociedad se desinterese de semejante coyuntura, el papel del Estado es evidenciar esos principios esenciales hacia la razón, la ciencia, las ideas y los sentimientos, y enseñarlos en sus escuelas.

El 24 de febrero de 1887 Porfirio Díaz inauguró la Escuela Normal de Profesores resultado de la concepción del maestro de escuela como el sacerdote, el apóstol,

el misionero que derrama en el terreno fértil y virgen las semillas del árbol de la ciencia. De ahí que mencionemos que el normalista tiene⁵ una formación académico-ideológica que recibió en instituciones de Educación Normal, en este plan de estudios revisaron nociones elementales de álgebra y aritmética, de química, música, historia, geografía, gimnasia y pedagogía, en este periodo se produce una tendencia hacia la transformación del magisterio en una profesión de estado (Arnaut,1996), el plan reflejaba la vocación y mística de acuerdo a la concepción idealista⁶, la vocación como llamado y entrega total a la formación integral del hombre.

El decreto del 18 de febrero de 1861 encomendó a la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública la jurisdicción de todos los asuntos relacionados con la enseñanza en los niveles primario, secundario y profesional; dos meses después, Juárez expidió una Ley General de Instrucción Pública a la que se le consideró el origen del laicismo en México (Arnaut, 1996), acorde con la política educativa liberal de proporcionar educación a la mujer, se fundó la Escuela de Instrucción Secundaria para personas del sexo femenino, en 1888 se expidió un decreto para transformar la Escuela Nacional Secundaria de Niñas en Escuela para profesoras de Instrucción Normal, el presidente Porfirio Díaz emitió el reglamento de la

⁵ Se identifican como normalistas maestros que estudiaron en una escuela normal urbana, en una escuela normal rural, que no estudiaron en escuelas normales pero dieron clase de educación elemental y se formaron en cursos de capacitación o nivelación, además de quienes se nombran normalistas por laborar en una institución normal

⁶ Dewey puso el énfasis en las bases biológicas y sociales del conocimiento y el carácter instrumental de las ideas como planes de acción. Insistió en un acercamiento experimental a la ética (es decir, en relacionar los valores con las necesidades individuales y sociales). La teoría pedagógica de Dewey, que insistió en la preparación del individuo para desarrollar una actividad creativa en una sociedad democrática (Leonardo,1986)

escuela en donde se indicaba que la administración estaría a cargo de mujeres y que las profesoras que hubieran obtenido el título serían preferidas para servir en las escuelas nacionales y municipales del D.F. y territorios de Tepic y Baja California, Jiménez menciona que desde su fundación hasta 1982 se recibieron un total de 3830 alumnas en esta escuela. Además de la fundación de la escuela que antes mencionamos podemos indicar otra acción que fortaleció la feminización de los maestros de educación normal, que fue la creación de la educación preescolar en México, en 1903 la organización de la escuela de educadoras la llevó a cabo la Maestra Bertha Von Glumer en donde la formación incluía conocer técnicas de Fröebel

El porfiriato no se preocupó por el control ideológico-educativo, las inversiones extranjeras se incrementaron y las fuerzas productivas crecieron como consecuencia de la expansión imperialista en nuestro país, por lo que era necesario aumentar el número de personas capacitadas para la producción minera

no se trataba de formar individuos educados en los principios liberales; el Estado sólo tenía la obligación de formar individuos aptos para lograr la transformación económica del país (Jiménez,1998)

No desperdiciaban la fuerza de trabajo femenina, las escuelas lancasterianas ofrecían educación especialmente para niñas y se fundaron escuelas secundarias para señoritas y normales para maestras en todo el país, los textos que estudiaban eran los aprobados por el Presidente de la República y las asignaturas que llevaban en 1905 eran:

Primer año Aritmética y Álgebra, Economía Doméstica y Deberes de la Mujer, Español, Francés y Caligrafía
Para segundo año: Geometría, Cosmografía y Geografía de México, Español, Francés, Música y Caligrafía.

Para tercer año: Física, Química, Geografía General, Historia de México, Español, Francés, Música, Corte, Metodología Aplicada.

Cuarto año: Historia Natural, Pedagogía, Metodología Aplicada, Historia General, Nociones de Economía Política y Derecho Constitucional, Inglés, Música y Corte de Ropa Blanca.

Quinto año: Higiene Teórico-Práctica, Pedagogía, Metodología Aplicada, Historia General, Medicina Doméstica, Inglés, Música, Teneduría de Libros y Canto Superior. (Jiménez 1998)

Confirmación del discurso oficial

En 1901 fue creada la Dirección General de Educación Normal las tareas de formación, coordinación y conducción se ejecutaban desde una Dirección central.

El 21 de agosto de ese mismo año, Enrique C. Rébsamen es nombrado Director General de la Enseñanza Normal, en su gestión propuso que las teorías pedagógicas europeas fueran adaptadas a México, integró la enseñanza objetiva con principios de Pestalozzi y creó un programa que consistía en la introducción general de la pedagogía, los estudios de antropología y fundamentos psicológicos y lógicos de la teoría pedagógica, en 1902 modificó el plan de estudios que funcionaba desde 1887 y con el nuevo plan se formaban dos tipos de profesores: de escuela primaria elemental con cuatro años de estudio y la escuela primaria superior con seis años. En 1910, en la etapa revolucionaria, el normalista que se

identificaba con el pueblo, se unió a esta lucha, la escuela tuvo grandes ausencias como consecuencia de este ambiente de conflicto, se bajó el presupuesto de la escuela, hubo cambios de director en diferentes ocasiones y se suspendió el internado para Profesores. En 1912 fueron modificados los programas de estudio, posteriormente se mejoraron las condiciones del internado, se formó una orquesta y se adoptó el lema “Lux Pax Vis” que significa “Luz, paz y vida”. (Jiménez,2000).

Al desaparecer la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1917, la Normal Primaria quedó bajo el auspicio del Gobierno del Distrito Federal y se cambió al edificio de San Ildefonso, el profesor Federico Álvarez organizó las clases por departamentos de lenguas, matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales, música, dibujo, trabajos manuales y ocupaciones domésticas, de gimnasia y deportes, y educación.

En 1919, en tiempos de Venustiano Carranza, por incompreensión de las autoridades por primera vez se manifiestan en huelga los estudiantes en el Distrito Federal, maestros de la capital y estudiantes se solidarizaron, suspendieron actividades para lograr mayor presión, el director de la Escuela Normal en turno fue Anastasio Gaona quien corrió a los estudiantes de la escuela y del internado donde disfrutaban de cama y alimentación, con estas protestas de salario decoroso empezó el sindicalismo. En 1920 se funda la Liga Nacional de Maestros dirigida por un grupo de maestros egresados de la Escuela Normal de Veracruz, cuando llega a la presidencia Álvaro Obregón y se creó la Secretaría de Educación en 1921 con José Vasconcelos como Ministro de Educación, quien en

su gestión hace grandes reformas, su proyecto se apoyó en forma importante en las características profesoras normalistas⁷:

Según Vasconcelos ellas poseían más que nadie las cualidades que requiere el magisterio, entendido como apostolado. Estas son la moralidad, la sensibilidad, la espiritualidad y la entrega sacrificada, en suma todas las condiciones de tinte maternal apropiadas a juicio del Ministro de Educación para la niñez mexicana. En esa forma la SEP consideraba que las mujeres, eran mas aptas para el ejercicio del magisterio (Herro,1993)

Vasconcelos, piensa a la educación estatal como reivindicación social y beneficio de todos los hombres tendiente a educación de multitudes, la universidad misma se ve en provecho de la enseñanza primaria, porque lo más importante era combatir el analfabetismo y crear escuelas. En cuanto a la formación de los maestros se daba más importancia al cómo enseñar y no decía que era lo que debía enseñarse, la enseñanza normal se reglamenta mediante los artículos 32 al 35 de la Ley Reglamentaria de Lázaro Cárdenas (Monroy,1975), pone énfasis en la educación rural creando escuelas rurales en todo el país e improvisando maestros para estas escuelas, impulsó a la educación popular⁸, las ideas pedagógicas que se llevaban a cabo en países como Suiza, Alemania y Estados Unidos aquí se implementaron, especialmente la teoría que favorecía el desarrollo del niño por medio de la actividad, los misioneros culturales tenían la función de

⁷ Es importante mencionar la feminización del magisterio en educación básica porque en el apartado tres mostramos la matrícula de posgrado y observamos la situación inversa, si en educación básica son más las maestras que intervienen estudiando e impartiendo clases, en los estudios de posgrado los hombres son los actores mas numerosos.

⁸ José Vasconcelos, Ministro de Educación Pública (1921-1924) organizó la educación popular, promovió el establecimiento de las escuelas agrícolas y fomentó la educación rural

fundar escuelas, reclutar y orientar a los maestros rurales en servicio: Entre los maestros urbanos y rurales había diferencias, los urbanos tenían más normalistas enlistados y mejores niveles de escolaridad y la mayoría de los rurales sólo habían terminado sus estudios de primaria. Se dieron las condiciones para realizar una reforma en Educación Normal y el maestro Lauro Aguirre fue quien la impulsó apoyó el periodismo estudiantil, los métodos de proyectos y creó el Departamento Nocturno para dar oportunidad de terminar sus estudios y titularse a los maestros que no lo habían hecho. En 1924 se puso en práctica la reforma en el sistema urbano que se llamó *Bases para la Organización de la Escuela Primaria conforme al principio de Acción*, podemos decir que son las bases para la búsqueda de la institucionalización de las escuelas normales, el Subsecretario de Educación presentó un documento sobre la organización de las Escuelas Normales en ese año.

- a) Escuelas normales rurales. Se destinarían a preparar maestros para las escuelas del campo, el plan de estudios sería de tres años después de la educación primaria y se establecerían en distintas regiones del país.
 - b) Escuelas normales primarias. Formarían profesores para las escuelas primarias de la Ciudad de México y el Distrito Federal en sus grados elemental y superior; tendrían planes de estudios de seis años después de la primaria, tres de secundaria y tres de profesional; funcionarían como instituciones separadas.
 - c) La escuela Normal Superior se encargaría de preparar profesores para las escuelas normales de los dos tipos mencionados anteriormente, para escuelas secundarias, preparatorias y universitarias.
- (Jiménez,1998)

el normalismo surge en la lógica urbana; pero se introduce en el ámbito rural, en el primer período de estabilidad política, las tesis respecto a formación se llevaban conforme a lo que aconsejaba Dewey, se veía a la instrucción como objeto de necesidad y dentro de ésta la implementación de reglas y reglamentos de colegios, lo mismo en el trabajo que en la diversión y el goce, la libertad al servicio de la esclavitud, la iniciativa subordinada al crecimiento de una organización (Monroy, 1975)

Con Calles se legitima la escuela secundaria en 1925 su objetivo era preparar al futuro ciudadano para tener la capacidad de cooperar socialmente a través de su participación en la producción y en su desarrollo personal directo (Sandoval, 1999), la universidad quería la dirección de la escuela secundaria y se determinó que fuera popular, es decir, que la dirigiera el Estado, se habla de un vínculo entre la primaria y la secundaria que se expresaba en la conexión de programas, métodos y control social de los alumnos.

Se inauguraron los cursos en la Escuela Normal de Maestros el 8 de febrero de 1925, en dos edificios fuera de la ciudad en San Jacinto y en Santo Tomás, la enseñanza abarcaba los niveles de preescolar, primario, secundario y profesional, además de cursos de extensión social, visitadoras de hogar, universidad popular y sala de costura, para 1931 se puso en marcha un nuevo plan de estudios para profesor de educación primaria superior, en donde se estudiaban cuatro años, dos que eran de preparatoria especial y dos de profesional.

Artículo tercero y la configuración del Magisterio

En 1934 se reforma el artículo 3º Constitucional sustituyendo la educación laica por la socialista y con el Presidente Cárdenas se recomienda definir con claridad las bases filosóficas y las características de la escuela socialista, al mismo tiempo el magisterio era sometido a presiones políticas sindicales, grupos que se disputaban el control sindical de los maestros y se expande el sistema federal, para 1940 la Secretaría de Educación Pública (SEP) tenía la mayoría del personal docente y del gasto público de la educación primaria y rural del país (Arnaut, 1996), el magisterio se consolida como profesión de Estado y la suerte laboral, económica y profesional se encontrará ligada al sindicalismo magisterial. Se implementó la educación socialista en la Escuela Normal de Maestros, una nueva lógica de formación de tendencia marxista, dentro de los cursos para posgraduados se encontraba el curso complementario que lo formaban las materias de: dibujo y sus aplicaciones, música, gimnasia y danza, literatura, teoría de la educación, estética y dramatización,

Existió un movimiento sindical del magisterio del Distrito Federal que abogaba por el problema de maestros egresados de la Escuela Normal de Maestros que exigían empleo y muchos que se resistían a ir al campo. El Secretario de Educación, Bassols, propuso dos sistemas paralelos, el de la preparación de maestros para el campo y las escuelas normales urbanas. En el gobierno del presidente Cárdenas se elaboraron los planes de estudios para las carreras de educación primaria y de educadora de jardines de niños

como un arma técnico-sociológica para ayudar al pueblo en la defensa de sus intereses, en el campo de la producción y del consumo, se creó la asignatura de Teoría del Cooperativismo (Jiménez,1998).

Se practicó una revisión en los programas de Economía y Problemas Económicos de México, Sociología Aplicada a la Educación, Civismo, Historia de la Cultura, Geografía Económica y Social, Historia General e Historia de México, los egresados de la Escuela Normal de Maestros se negaban a prestar sus servicios en zonas rurales entre otras cosas por la falta de estímulos económicos y el desconocimiento del ambiente rural por parte de los egresados, por ello se dispuso que la segunda práctica intensiva se efectuara durante dos semanas en escuelas rurales, se formaron brigadas de estudiantes bajo la dirección de un maestro de técnica de la enseñanza, se recabarían informes sobre los problemas sociales y didácticos de las zonas, muchos maestros rurales y estudiantes de regiones campesinas fueron becados para que concluyeran sus estudios en esta escuela. Apoyados en un acuerdo del presidente Cárdenas se creó el Instituto de Capacitación para Maestros Rurales.

La acción social fue entendida como complemento de la práctica de algunas asignaturas, en actividades extra clase se llevaban actividades en la Defensa de la Salud de los alumnos, en donde se diagnosticaba, se concientizaba y organizaba sobre problemas que se detectaban, la Escuela Normal de Maestros hacía válido el servicio social formándole al mismo tiempo, la participación en la campaña de

alfabetización era de cinco horas de trabajo a la semana y aceptaron sus adscripciones a las escuelas rurales.

Hacia la profesionalización de los docentes

La SEP funda en 1944 el Instituto del Magisterio para regularizar la condición de los maestros sin título y dejar a las misiones culturales. En 1947 se funda la Comisión Mixta de Escalafón integrada por representantes de la SEP, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y divide su operación en 4 grupos para poder ascender de categoría y por lo tanto los salarios de los maestros de todo el País.(Arnaut,1996)

El turno vespertino de la Escuela Normal de Maestros inició sus labores como Normal Nocturna.

La Normal procuró inculcar a sus alumnos la fe en su profesión, afecto sincero por la niñez, deseo de conocer y comprender los problemas de la vida diaria para mejorar la sociedad, trató de despertarles ideales nobles, fomentar el amor por lo nuestro para lograr la integración nacional, promover el espíritu de cooperación, ayuda mutua y de servicio social con el fin de que la educación de las nuevas generaciones se encaminara hacia las más altas metas de paz y fraternidad universal (Jiménez, 1998)

Un nuevo edificio y la búsqueda de la profesionalización

En 1947 se trasladan los normalistas, del edificio de Santo Tomás al actual domicilio de la Escuela Normal de Maestros sobre la avenida México Tacuba y

Avenida de los Maestros, la profesionalización del docente se puede ubicar de 1940 a 1969 donde se plantean diversas formas para formarlo en esta vertiente, las políticas y las reformas que siguieron desde los cuarenta aparecen como soluciones temporales que afrontan el problema de la formación docente, para esto se organizan cursos de capacitación y talleres para la elaboración de materiales didácticos (Arnaut,1996). En 1958 bajo el gobierno de el presidente López Mateos se implementa el *Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria*, en donde se expandieron las escuelas primarias federales lo que significó la ampliación de su mercado ocupacional y posibilidad de cambiar su adscripción de región o de un Estado a otro, desde 1959 los estudios de secundaria eran condición para ingresar a la escuela normal

Para finales de 1960 se modificó el sistema de formación y el perfil de los maestros de educación primaria en servicio, la mayoría de ellos tenían título, plaza definitiva de la SEP por lo que ésta dependencia tomó medidas para restringir el nuevo ingreso a las normales federales, en 1970 el Secretario de Educación Pública menciona la urgencia de la descentralización progresiva del sistema, pues por su acelerado crecimiento constituía un problema.

Como respuesta a la crisis de expansión del magisterio, se encauza la profesionalización del magisterio a una reestructuración para recuperar el poder sobre las instituciones normalistas, en la década de los 70's cambia la noción curricular en Educación Normal de práctica profesional por práctica docente, se refuerza la influencia para entender que la enseñanza tendría que realizarse a

partir del objeto-teoría, estaba de moda la tecnología educativa y lo que ocasionó fue un alejamiento del docente, de los contenidos y el alumno (Juárez 2002). Desde los cuarenta la SEP y el SNTE intentaron formas para otorgarle a la profesión docente el mismo rango que el de las carreras universitarias, en el sexenio de Luis Echeverría se reconocía a la enseñanza normal en el nivel superior en el documento de la Ley de Educación Federal y la de Profesiones, pero en los hechos esto no era así. En marzo de 1975 una alternativa para la profesionalización del magisterio fue la de abrir cursos de licenciatura en educación preescolar y primaria, bajo la supervisión de la Dirección General de Enseñanza Normal en cursos de verano, como antecedente para realizar esta licenciatura se solicitaba el bachillerato o los estudios de educación normal, pero al pasar el tiempo se observó que se beneficiaban más con este programa los maestros urbanos y dejaba al margen a la mayoría de los maestros rurales.

En 1978 la SEP inicia un proceso de desconcentración administrativa creando delegaciones en cada entidad con lo que pretendía debilitar la influencia del sindicato y asegurar mayor control de los sistemas escolares en los estados (Arnaut, 1996) se firmaron convenios estatales para la regulación de la matrícula docente, el sindicato actúa como parte del discurso oficial, se observa como un sindicalismo corporativo y no como en un principio, que se inició como un sindicalismo gremial. En relación a la formación de docentes lo más importante en este año fue la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), su finalidad es la de prestar, desarrollar y orientar los servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación. En los

requisitos de ingreso se incluía a quienes contaban con estudios de normal o bachillerato, se le facultó para expedir constancias, certificados, diplomas, títulos y grados académicos a quienes cumplan con los requisitos establecidos (Diario,1978).

La reacción de los normalistas, en especial de la Escuela Normal Superior de México (ENSM) fue la de rechazo a la UPN, la respuesta del entonces Secretario de Educación Fernando Solana Morales, fue entre otros, que a las escuelas normales superiores en el país les hacían falta laboratorios, material didáctico y recursos bibliográficos, hace mención de las pocas plazas de tiempo completo y el interés de que se dé mayor importancia a consejos técnicos, y manifiesta:

La necesidad de reestructurar los planes de estudio, la irregularidad en el otorgamiento de grados académicos de maestría y doctorado, dado que el antecedente escolar de los aspirantes era el de maestros de educación primaria y señala que la Escuela Normal de Maestros requería un nuevo edificio con instalaciones y espacios adecuados...la escuela tiene en ese momentos cursos intensivos, una inscripción aproximada de cinco mil alumnos y no cuenta con las aulas y el mobiliario escolar necesario (Pérez,1988)

El mismo año, el 23 de marzo de 1984 se emitió el acuerdo por el que todos los tipos y especialidades de educación normal se elevaban al grado de licenciatura y se establecía el bachillerato como antecedente obligatorio de la enseñanza normal.

El SNTE formaba parte de un complejo sistema de control político del amplio sector de nuestra sociedad que es el magisterio, si bien surgió el sindicato del magisterio con intereses gremiales, al paso del tiempo perdió credibilidad entre el magisterio porque permanecía atado al marco corporativo de negociación política, al interior del SNTE, de las directrices que venían dirigiendo la vida política y académica, de la educación normal surge la Coordinación Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en 1979, las tácticas específicas de control político que el Estado acostumbra a ejercer sobre el magisterio se modifican con relación al CENTE (Calvo,1989) en 1984 se generaría la figura del docente investigador para incursionar en la investigación acción- el cual postula recuperar el concepto de praxis⁹, esta corriente recupera la descripción empírica de la práctica escolar, lo que se pretendía con este diseño curricular era involucrar al estudiante en diversos campos disciplinarios para que tuviera mayores posibilidades y condiciones de cuestionar y comprender o explicar la realidad de los problemas sociales y educativos cotidianos, pero se olvidaron de la formación de la comunidad, se crearon en algunos estados estudios de posgrado para complementar esta formación (Juárez,2002)

La educación normal como licenciatura se presenta desde 1984 a la fecha, esto implica una nueva estructura académica administrativa de acuerdo con las exigencias de la educación superior, se ve a la educación como mecanismo para

⁹ El concepto de praxis suele identificarse con un componente fundamental de la filosofía marxista, que destaca la importancia de las actividades de transformación del mundo frente a una pura actitud teórica de los problemas Antonio Gramsci, político y filósofo marxista italiano, desarrolló una filosofía de la praxis en la que la práctica era la base de toda teorización posible (Mardones,1988)

el desarrollo económico para el logro de sus fines el Sistema Nacional de Educación (SNE) imparte tres tipos de enseñanza: básica, media y superior con diferentes alternativas, lo que implica que el Sistema ofrece una educación "unificada" en donde existe un objetivo único: educar, formar, instruir e impartir cultura. La educación básica que se imparte para la población y los contenidos académicos de los planes de estudio son comunes a todos los ciudadanos que se encuentran en el SNE y la obligatoriedad de los libros de texto que en educación básica pretenden contribuir a la unidad nacional, haciendo que todo mexicano tuviera un nivel semejante de cultura básica (Calvo,1989) la enseñanza básica hoy se entiende como inicial, preescolar, primaria y secundaria según la *Ley General de Educación* lo que la unifica es su carácter de "obligatoria y gratuita"

El sistema escolar nacional se presenta como un mecanismo de regulación, como una forma de mediación política en la escuela y sobre la fuerza de trabajo en las escuelas, en el Sistema de Educación Normal se da una formación para los profesores a nivel nacional que a su vez luego funciona como instrumento de unificación y homogenización de la población de educación básica (Calvo, 1989)

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación

Los debates doctrinarios e ideológicos sobre la ineficiencia del normalismo, frente a los acontecimientos de la modernización, la inadecuación de éste y los modelos universitarios, continuó en la década de los noventas, la UPN desde sus orígenes reivindicó su estatus universitario como diferente al normalismo y en el caso de las normales:

El tratamiento hacia los sistemas cerrados de producción y transmisión de conocimiento, puesto que la categoría de formación magisterial no pasa por el debate científico y la apertura de campos disciplinarios que se construyen sobre la riqueza de las vivencias y la sensibilidad creativa que deja la interacción entre el maestro y el alumno en el pasar de los años. (Miranda,2001)

El 18 de mayo de 1992 se da la descentralización educativa al firmarse el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, con el acuerdo se marcan tres cambios importantes: 1) la educación secundaria es obligatoria, 2) la validación de estudios de todo el SEN se da por el propio SEN, y 3) se unifican planes y programas de educación (Diario, 1994). En el ámbito normalista, de 93 escuelas federales regidas orgánicamente por la Dirección General de Educación Normal, después de la descentralización de escuelas, maestros y recursos sólo quedan 5 escuelas normales oficiales y su Dirección General, En mayo de 1992 a partir de la emisión del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, comienza un proceso de reforma que abarca la organización general del sistema educativo, incluyendo la renovación de libros de texto para educación básica, planes y programas de estudio para primaria y secundaria en 1993, para las licenciaturas en educación básica cambian los planes y programas con un enfoque constructivista, buscando capacitar al maestro en el dominio de los contenidos básicos, en donde se diseñó un modelo con tronco básico general y opciones orientadas a la práctica, en 1997 el de la licenciatura en educación primaria; para las licenciaturas de educación preescolar y educación secundaria 1999 y para la licenciatura en educación física en el 2000.

La Ley General de Educación aprobada en 1993 ratifica el carácter de nacional, básica y de la formación de profesores a la federación y a las entidades les corresponde la operación de servicios educativos. En los programas compensatorios y de evaluación permanente del conjunto del sistema se parte de la idea de que sólo mediante un sistema de evaluación nacional puede garantizarse que los servicios educativos sean equivalentes, su unidad y homologación en toda la nación del mismo modo que la equidad y la igualdad de los derechos de los ciudadanos (Casanova,1998) en 1993 se emite el *Plan Nacional de Educación Superior* (Pronaes) y posteriormente el *Programa Integral para el desarrollo de la Educación Superior* (Proides). Las políticas y medidas que se comienzan a instrumentar en los noventa, se implementan por el surgimiento de un modelo basado en nuevas formas de financiamiento y la adopción de controles de calidad y eficiencia en lo que se ha denominado el Estado evaluador (Mendoza,2000), en la administración de Miguel de la Madrid se observó una política con restricción de financiamiento bajo los criterios de homologación en el trato a las instituciones, al personal académico y a los estudiantes en el desarrollo de una planeación formalista con la carencia de mecanismos de evaluación y la no exigencia de no rendición de cuentas a las escuelas de educación superior (Mendoza, 2000) a partir del establecimiento de políticas públicas en la administración de Salinas de Gortari se pasó de la planeación con poco impacto a una planeación estratégica .

Una de las estrategias del estado es la estimular a los docentes por medio de la Carrera Magisterial, el 14 de enero de 1993 la SEP y el SNTE acordaron los

lineamientos que se llevarían a cabo, con la finalidad de que pudieran tener acceso los maestros de educación básica, a niveles salariales superiores dentro de la misma función según su formación, preparación académica, cursos de actualización, antigüedad laboral, antigüedad en la propia carrera y desempeño profesional; en cada centro de trabajo se estableció un órgano escolar de evaluación, formado por los maestros miembros del consejo técnico escolar y un representante del SNTE presidido por el Director General.

Con enfoque constructivista

La última reforma que se indica para las escuelas normales de manera oficial es el *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales* que se emite en 1996, con el fin de atender a las líneas de la política educativa y a los compromisos que se indican en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* se modifican las líneas de acción que orientan este Programa, mismas que menciono a continuación:

- 1) Reforma de los planes y programas de estudio para la formación inicial de maestros de educación básica.
- 2) Formación y actualización del personal docente y directivo de las escuelas normales
- 3) Mejoramiento de la gestión institucional
- 4) Regulación del trabajo académico de los maestros de las escuelas normales
- 5) Evaluación de las escuelas normales y
- 6) Regulación de los servicios que ofrecen las escuelas normales

Los nuevos planes y programas que responden a esta reforma se implementan: para la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en 1997, la Escuela Normal para Maestras de Jardines de Niños en 1999, la Escuela Normal Superior de México en 1999 y la Escuela Superior de Educación Física en el 2000, todo con el fin de mejorar la calidad de los resultados educativos en donde los rasgos de la nueva escuela pública son:

una escuela que funcione regularmente donde la enseñanza y el trabajo educativo sistemático con el grupo sea la tarea más importante que funcione como unidad educativa (no sólo administrativa) donde exista una eficaz colaboración profesional entre el personal docente, donde el conjunto del personal docente y directivo asuma su responsabilidad respecto a los resultados educativos al concluir un ciclo escolar o nivel educativo y rinda cuentas a los usuarios del servicio en que se reconoce el interés y el derecho de las madres y los padres a participar en la tarea educativa una nueva función directiva: de la administración escolar a la dirección educativa (Fullan,1996)

En el *Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*, planes 97, 99 y 2000, la formación del docente no termina con la adquisición de un documento, se busca una formación de profesores que responda a las necesidades del Sistema Educativo (Meneses,1991) el maestro tiene el fin de servir como agente socializador, deberá transmitir valores sociales, políticos y nacionales a sus alumnos. El futuro maestro ha estudiado aspectos relacionados con el conocimiento del Sistema Educativo Mexicano, su organización y su funcionamiento, ha realizado procesos de desarrollo infantil,

propósitos, contenidos y formas de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los niños y el logro y finalidades de la educación en su nivel (LOTR,2000) en estos cuatro planes implementados a la fecha del último año de su licenciatura, por primera vez, realiza práctica intensiva durante períodos prolongados en grupos según el nivel, asiste al seminario de análisis del trabajo docente y realiza la elaboración de su documento recepcional.

En este breve recorrido reconocemos que no hay una continuidad directa entre lo social, económico, lo político y lo pedagógico consideramos a la historia como una construcción objetivamente posible por parte de los sujetos, quienes no serían solo fuerzas pasivas impulsadas por la tecnología de las fuerzas productivas, sino quienes las producen y transforman (Zemelman,1999). No se puede esperar que los docentes se reúnan a reflexionar sobre la calidad de los servicios que ofrecen si los estatutos docentes vigentes no otorgan el espacio pedagógico remunerado indispensable para estas funciones (Prawda,2001), tanto la educación como la escuela están condicionadas y configuradas de acuerdo con marcos de referencia más englobantes, en última instancia es una cuestión política, el acceso al saber es desigual, no todos desarrollan saberes de excelencia

1.2 Antecedentes de la Educación Normal en el ámbito de la educación superior: Orígenes de la Escuela Normal Superior de México

El devenir de la educación normal siguió un curso distinto que el de las universidades, en 1924 la Escuela Nacional de Altos Estudios se transforma en Facultad de Filosofía y Letras, en Facultad de Graduados y en Escuela Normal

Superior (ENS), en 1929 a propósito de la autonomía universitaria, la Escuela Normal Superior se independiza y es dirigida por la SEP.

Hacia 1934, la Escuela Normal Superior desaparece del ámbito universitario, aunque continúe después desarrollando sus funciones, y reaparece en 1942, sólo que dependiente de la SEP; hacia 1944, mediará un convenio entre SEP y la UNAM, a partir del cual ambas dependencias aceptan la revalidación de sus respectivos estudios y la ocupación de sus egresados indistintamente en el ciclo medio (Aguirre, 1991)

Sus egresados se desempeñarían en vocacionales, secundarias, preparatorias y normales primarias, paralelamente la Facultad de Filosofía y Letras ofrece estudios de posgrado y mantiene la excelencia del programa, sin embargo, la separación de la Normal Superior llevó consigo la desaparición de la mayoría de las carreras ahí establecidas: director e inspector de primaria, trabajadora social, director de sistemas rurales, directora de jardín de niños y sólo quedaron los cursos para formar profesores de escuelas secundarias, preparatorias y normales pero estos cursos ya no se impartían como maestrías (Ducoing, 1990)

En 1935 se establecieron las características y condiciones para optar por el grado de Maestro en Ciencias de la Educación, Ezequiel A. Chávez, como jefe del Departamento de Educación formalizó el plan de estudios para reglamentar la concesión del grado de maestro en ciencias de la educación, el cual estuvo vigente por veinte años, para lo cual se requería haber obtenido previamente el grado de maestro en la especialidad correspondiente, la maestría tenía una orientación a la formación de profesores, las materias que se cursaban:

Obligatorias:

- 1) Filosofía de la educación: dos semestres
- 2) Psicología de la educación: dos semestres
- 3) Psicología del adolescente: dos semestres
- 4) Psicotécnica.

Optativas:

2.1 A elegir dos:

-Investigaciones psíquicas y psicopatológicas sobre anormales mentales y delincuentes juveniles: dos semestres

-Investigaciones de cualidades y defectos físicos de los adolescentes: dos semestres

-Condiciones económicas y su influencia sobre los educandos: dos semestres.

-Mejoramiento del medio social: dos semestres

2.2 A elegir una:

-Historia de la educación mexicana: un semestre

-Segundo curso de psicotécnica: un semestre
(Ducóing, 1990)

Además de cursar las anteriores materias se estableció como requisito comprobar los requisitos complementarios que consistían en: Técnica de la Enseñanza que se comprobaría con la elaboración de una tesis, una constancia por parte de una escuela que avalara los servicios docentes prestados y dos idiomas a elegir entre francés, inglés, italiano o alemán los idiomas se acreditarían por la presentación de un examen sobre cuatro textos.

En 1936 en el transcurso del gobierno de Lázaro Cárdenas, se creó el Instituto de Preparación para el Magisterio de la Enseñanza Secundaria, se emitió la *Ley Orgánica de Educación y la Transformación del Instituto de Preparación de*

Profesorado de Enseñanza Secundaria. En la Ley Orgánica se mencionan los fines de la educación normal:

- 1) Elevar y perfeccionar la cultura general y pedagógica de los maestros graduados
- 2) Formar maestros teórico-prácticos en una disciplina de orden cultural o pedagógico
- 3) Capacitar a los maestros para funciones superiores de la técnica de la enseñanza, tales como supervisores, directores de escuelas normales o directores generales (Diario,1942)

Un doctorado fuera del ámbito universitario

En agosto de 1942 el profesor Rafael Ramírez fue primer director de la Escuela Normal Superior, en 1952 por el Acuerdo 7470 el Secretario de Educación Pública crea el Doctorado de la Escuela Normal Superior; en la UNAM a partir de 1954 se le dio una nueva orientación a la Maestría en Ciencias de la Educación, en 1975 la Maestría en Enseñanza comenzó a operar con un plan de estudios diseñado para profesores universitarios (Ducoing,1990).

En 1959 entra en vigor un nuevo plan de estudios en la Escuela Normal Superior de México, en el discurso inaugural de su nuevo edificio, en el mismo año, Torres Bodet declara:

...ese plan responde al deseo de preparar cada vez mejor a los maestros y a los investigadores que México necesita, en el centro de una serie de rutas que van tanto a la educación secundaria como a la enseñanza normal (Solana,1981).

La especialidad de maestros de normal, se dividió en dos ramas: psicología educativa y pedagogía, el doctorado en pedagogía fue una oportunidad para egresados de todas las especialidades que ofrecía la escuela, el título con el que egresaban era el de Doctor en Pedagogía.

Un diagnóstico del doctorado

En la Escuela Normal Superior, en febrero de 1960, el director era Arquímedes Caballero, mandó un oficio dirigido a la SEP donde menciona que el Doctorado en Pedagogía nació en condiciones defectuosas, con presupuesto, infraestructura y recursos humanos insuficientes, explica la crisis consiguiente en los años de su existencia, este doctorado se ofertó de 1959 a 1976 (Bahena,1996), era necesario realizar cursos propedéuticos de filosofía de la educación, pedagogía comparada, psicología de la educación y estadística, después se cursaban los 6 seminarios dentro del periodo de tres años, al respecto mencionamos lo que el Maestro Luis Medina Arteaga, exdirector de la ENSM, nos comentó en entrevista:

entonces a partir de los 70 quienes ingresaban al doctorado tenían que hacer el propedéutico, que era un conjunto de cursos con esas características y que eran como hacer la maestría y luego, cursar el doctorado que tampoco dejó de ser criticable... la verdad es que tampoco se logró que se reconocieran en el ámbito universitario y politécnico estos estudios, a pesar del acuerdo remedial que se dictó en los 70 para los cursos propedéuticos, siguió siendo de consumo interno hasta los años 80 casi al final es cuando desaparece el doctorado, me parece... que fue por el 88 cuando se aplicó el último examen... y eso

tuvo una serie de avatares, ahí en ese trayecto entre los 70 y los 80 en el que algunos maestros muy cumplidos hacían sus propedéuticos, otros se inscribieron en el doctorado sin hacer los propedéuticos, cuando salían, cuando terminaban el doctorado resultaba que al revisar su expediente no estaban los estudios. A mí como director me tocaban casos de esos donde alguien llegaba a pedir su certificado de finalización de estudios y resulta que revisábamos su expediente y no se lo podíamos dar, porque aparecía que no había hecho los propedéuticos, es decir, aquellos propedéuticos que se habían planteado en los 70 para cubrir la ausencia de la maestría y entonces no le podíamos dar el certificado¹⁰

En 1977 se crea la Comisión Técnica del Doctorado en la ENSM, con el fin de efectuar una revisión del funcionamiento del mismo y después de los trabajos orientan el propósito de la formación de investigadores para atender problemas de la docencia en educación media y superior, a partir de 1983 dejó de salir la convocatoria para el Doctorado en Pedagogía de la Escuela Normal Superior de México.

La ENSM reclama homologación con Instituciones de Educación Superior

En junio de 1982 los maestros de las escuelas normales mediante el Frente de Trabajadores de la Educación Normal, pugnaron por el mejoramiento de condiciones laborales de docentes, trabajadores administrativos y manuales, una

¹⁰ Entrevista realizada a Luis Medina A. el 9 de mayo de 2003 en la ENSM

de sus demandas era la nivelación de sueldos con los trabajadores del Instituto Politécnico Nacional (IPN)

la demanda de homologación académica y nivelación salarial del personal académico del subsistema de educación normal con el IPN, fue cristalizada en noviembre de 1982 con la firma de un convenio entre la SEP y el SNTE (Pérez:1998)

El marco legal donde se determinan los estudios de educación normal ha estado sujeto a diversas modificaciones, éstas han repercutido en la puesta en marcha de los planes y programas de estudio desde sus orígenes, hasta la más reciente disposición de 1997 que abordaremos posteriormente.

En septiembre de 1983 se desaloja a maestros y alumnos de la ENSM ubicada en Fresno # 15 y físicamente el doctorado transita por la ENSMJN y los lugares donde estaban las instalaciones de la ENSM.

Efectivamente cuando surge el doctorado tiene sus instalaciones en Fresno 15 igual que las especialidades, que entonces daban lo que se llamó el plan 59 pero precisamente por todo este tipo de movimientos que se dio, por la efervescencia estudiantil y normalista, y demás vínculos con otros movimientos sociales hubo una época en que se cambiaron las aulas de Fresno 15, antes de que la Normal Superior se cambiara al Rosario y se fueron a las aulas de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, ahí estuvieron funcionando un tiempo, se impartió el doctorado allá, en los 80, digamos que a principios de los 80 se dio el cambio de la Normal Superior de Fresno a el Rosario estaban los últimos alumnos del doctorado. Aquí se aplicó el último examen, me acuerdo que me tocó participar en

un examen, si la memoria no me falla, debió ser el verano del 88¹¹

Un nuevo edificio

En octubre de 1984 la ENSM ocupa las nuevas instalaciones en Manuel Salazar 201, El Rosario donde se imparte el plan de estudios para la licenciatura, por áreas donde las especialidades eran Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Español, Inglés, Matemáticas, Pedagogía y Psicología, en enero de 1984 el Secretario de Educación Pública emite el Plan de Reestructuración Académica y Administrativa de la ENSM

este plan es una conclusión para poner fin a una etapa de lucha que la comunidad educativa de la ENSM había iniciado en abril de 1976 con la huelga de los 62 días y había culminado en agosto de 1983 con la presentación del Proyecto de Reforma Educativa Democrática de la Escuela Normal Superior de México (López, 1998)

En 1984 se crea el *Acuerdo para Modernización Educativa y la Ley General de Educación* en donde se dan facultades normativas y estratégicas al gobierno federal y amplían la autonomía de los Estados y la autonomía del Subsistema de formación de los maestros, dentro de las medidas de nivelación se impartieron cursos de verano o invierno para profesores en servicio de educación primaria y secundaria del D.F (en cursos escolarizados) y de diversas regiones del país en los cursos intensivos de verano, en 1985 se percibió un desequilibrio entre los

¹¹ Entrevista realizada a Lufs Medina A el 9 de mayo de 2003 en la ENSM

maestros que se estaban formando en la normal superior, mas de 80% de los 14,400 alumnos (Arnaut,1996) de las escuelas se inscribían en los cursos de verano o de invierno de la ENSM y de otras escuelas superiores de los Estados, en estos cursos llegaron a predominar como docentes, profesionistas de diversas instituciones y no normalistas de educación superior, para contrarrestar este desequilibrio adoptaron medidas para regular la matrícula. En 1984 la SEP emite el *Plan de Reestructuración Académica y Administrativas de la ENSM* donde se prevé la formación de un órgano de consulta de la dirección de la ENSM, se crea una comisión dictaminadora del personal académico, ofrece la posibilidad de que profesionales de diversas instituciones de educación superior puedan formar parte del personal docente garantizando su adecuada preparación, invitar a profesionales de alto nivel a participar en los cursos y seminarios, y establecer convenios de apoyo académico con otras instituciones de educación superior, especialmente la UPN, la UNAM, el IPN y el Colegio de México. Nunca antes los maestros habían tenido tantas oportunidades de cursar sus estudios superiores, normalistas y no normalistas (Arnaut, 1996).

Se piensa en una Escuela de Educación Superior para el magisterio como la instancia que ofrecería estudios especializados en la docencia y en 1978 nace la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como un organismo selectivo de excelencia, otra acción que se inicia para elevar la calidad de la educación por medio de la valoración de los esfuerzos de formación, capacitación, desempeño y persistencia en la función docente, es la creación del programa de Carrera Magisterial (CM) en 1993 la SEP y el SNTE acordaron los lineamientos generales

para establecer la CM, el propósito era que los profesores tuvieran acceso, dentro de una misma función, a niveles salariales superiores según su preparación académica, los cursos de actualización, su desempeño profesional y su antigüedad en el servicio y los niveles de la propia carrera magisterial; podrían ingresar los profesores frente a grupo, los docentes con funciones directivas, de supervisión, comisionados, de actividades técnico- pedagógicas (Lineamientos: 2000), pero fue en 1989 cuando se realizó un diagnóstico del sistema de formación de profesores y dentro de las observaciones para la educación normal mencionó la falta de una política integrada de planeación, lo que ha provocado que las normales no alcancen un óptimo desarrollo en sus tareas, la falta de racionalidad en la oferta y los obstáculos para el libre tránsito de alumnos y maestros entre las instituciones del subsistema con el resto de la educación

En 1989 la educación normal contaría con una Coordinación del subsistema, bajo un mando operativo, en cada entidad federativa, que incluiría todos los servicios de educación normal, capacitación y actualización del magisterio, incluidas las unidades de la UPN. Se descentralizaron los cursos de actualización y se integrarían los de educación normal, revisando la importancia y pertinencia de los programas en vigor, pondrían énfasis en llegar a los grupos de maestros que hasta ahora habían quedado al margen, sobre todo en las zonas rurales. Se revisarían los planes de estudio con el fin de adecuarlos a las necesidades actuales y lograr un mejor equilibrio entre el medio rural y el urbano. Se planeaba una Dirección General, que tendría a su cargo las funciones normativas y de evaluación, y que la Comisión Nacional de Educación Normal (Conacen),

sería responsable de la coordinación y consulta en esta materia entre las dependencias federales, estatales y particulares (PME,1989). Por su parte la Escuela Normal Superior de México, frente a la UPN se relega y sin tener las grandes aportaciones, se ocupará de la formación de profesores, ahora por áreas en lugar de asignaturas (Aguirre, 1991).

En 1991 las escuelas normales pertenecían a la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, de hecho se ordenó la fusión de dos direcciones generales, la de Educación Normal y la de Mejoramiento Profesional del Magisterio (Guevara,1992), en la actualidad el subsistema de educación normal recibe apoyos y disposiciones para implementar planes de estudios de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y para algunas funciones de operación es la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D. F. quien da las disposiciones.

En el *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales*, se incorpora el Plan de Estudios de 1997 como respuesta a las políticas internacionales y nacionales de educación superior ya que una de las recomendaciones (CREFAL-UNESCO, 1998) es organizar y regular los diferentes subsistemas de la educación superior en torno a la formación de profesionales de este nivel. Las tendencias de globalización, como procesos de internacionalización, llevan a que las instituciones de educación superior estén alertas a estas disposiciones y por lo mismo, las políticas en las escuelas normales giran en ese sentido, las políticas educativas actuales establecidas en

el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* enfatizan que: la educación básica nacional es un ámbito de alta prioridad para el gobierno de la República. Es prioritario que los niños y jóvenes del país cursen y concluyan con éxito la educación básica y que logren los aprendizajes fundamentales para sostener el desarrollo de la nación, alcanzar la equidad en la educación básica es un imperativo de justicia, la competencia de los profesores y su disposición a apoyar los procesos de aprendizaje de sus alumnos es uno prioritario para alcanzar la calidad en la educación básica, estos lineamientos de política educativa perfilan una visión prospectiva de la educación básica hacia el 2005, donde se manifiesta entre otras cosas:

- La educación básica nacional estará dirigida a desarrollar las competencias fundamentales del conocimiento y el deseo de saber; a fin de que el alumno continúe aprendiendo por su cuenta, de manera sistemática y autodirigida.
- Las prácticas educativas en el salón de clases estarán centradas en el aprendizaje y serán dirigidas a los niños y jóvenes en un sentido respetuoso y tolerante.
- La escuela tendrá una organización y funcionamiento diferente, que favorezca la participación, considere los ritmos y necesidades de aprendizaje de los alumnos.
- Busque eliminar las desigualdades y las discriminaciones, se establecerá un sistema de gestión educativa que permita el funcionamiento eficiente del aula y de la escuela.

- Que fomenten normas claras de convivencia que favorezcan el trato digno, la libre expresión, la participación en la toma de decisiones que afectan a todos, la equidad y la justicia en la vida escolar,
- Perfila un docente que domine su materia, que haya logrado una autonomía profesional para tomar decisiones informadas, que se comprometa con los resultados de su acción docente y la evalúe críticamente, trabaje en colectivo con sus colegas y maneje su propia formación permanente (PNE).

En el presente sexenio se realizó un diagnóstico con el objetivo de construir un escenario deseable de la educación nacional al año 2025, el *Programa Nacional de Educación* (PNE) menciona que es necesario para alcanzar este escenario, ampliar y diversificar las oportunidades, que esa oferta educativa sea de la mayor calidad posible para evitar las desigualdades que hoy tenemos. Los tres objetivos estratégicos del PNE son ampliar el sistema y buscar, equidad y calidad¹² ahora se forma un binomio entre el federalismo y la participación social (Rubio, 2002). Este escenario social de la educación considera un sistema abierto, un sistema de calidad con reconocimiento nacional e internacional, que

¹² El Secretario de Educación, Reyes Tamez Guerra, en la Reunión Internacional de Universidades y Asociaciones Universitarias convocada por el Instituto de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO en Monterrey, N. L. menciona que la educación en México debe basarse en el binomio integral de equidad y calidad^c, que en nuestro país se refuerzan acciones de evaluación y acreditación en materia de educación superior, mismas que insertan a las instituciones de este nivel en un contexto de internacionalización, el Secretario de Educación se refirió al panorama de la educación superior en el contexto de la globalización, mencionó que los órganos de enseñanza superior serán valorados no a partir de la propia institución, sino en términos de estándares, modelos, indicadores y procedimientos que se definen y conforman a nivel internacional. (boletín No.1 de la pag. SEP)

sea el resultado de la integración de 32 subsistemas y que cuente con una oferta amplia, flexible y diversificada que permita garantizar el poder conciliarlas con los intereses de estudiantes y necesidades y exigencias del desarrollo nacional. Una de las estrategias para llegar a esta meta es la creación del *Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional*.

...el gobierno federal...creará el Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (SEP-CONACYT) con el propósito de impulsar la mejora continua de la calidad de los programas de posgrado que se ofrecen en las instituciones (mejora del perfil del personal académico, pertinencia de la oferta, tasas de graduación, infraestructura de apoyo, etc.). Se dará atención especial al fortalecimiento de los programas en el nivel de doctorado (PNE, 2001).

En el ámbito universitario para lograr la evaluación institucional se observan diversas experiencias: la acreditación institucional, la evaluación externa, la evaluación de la productividad y el establecimiento de sistemas de certificación (Díaz, 1985), en efecto, en este sentido Instituciones de Educación Superior (IES) se enfrentan a nuevos retos, a nuevas necesidades:

La reformulación del concepto clásico de universidad es el resultado del impacto de las nuevas tecnologías en los procesos educativos. Deberá repensarse la organización universitaria como espacio centrado en el aprendizaje y no en la enseñanza, así como en el equilibrio armónico de sus funciones. (PNE, 2001)

Una de las exigencias en política nacional e internacional es la cobertura, el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* señaló la estrategia que se llevaría a cabo para ampliar la cobertura "primero, mediante las instituciones

educativas que posean capacidad de crecimiento, considerando los criterios de eficiencia, dimensión adecuada y calidad previstos en sus planes...” (PDE, 148), se formularon proyectos de ampliación en la cobertura, entre ellos la creación de nuevas modalidades educativas, la flexibilización de las estructuras académicas y el uso intensivo de los sistemas de comunicación electrónica.

Ante esta serie de cambios que hemos referido, las IES se encuentran en una crisis de identidad, tal y como lo plantea Villaseñor:

una de las aseveraciones frecuentemente mencionadas acerca de la educación superior es que a finales de la década de los ochenta, o antes en algunos países, ésta había llegado al fin de un ciclo en su relación con la sociedad, y que el modelo educativo en que se había desenvuelto estaba agotado. (Villaseñor, 1997).

Entre las funciones más relevantes que se le confiere a la ENSM, encontramos las siguientes:

- Impartir cursos escolarizados de Licenciatura, Especialización, Diplomados y Posgrado.
- Realizar trabajos de investigación científica educativa, que permitan hacer aportaciones substanciales para la elevación de la calidad de la educación.
- Efectuar actividades de divulgación y extensión cultural, científica y académica.

La ejecución de estas funciones compete a toda la comunidad normalista

1.3 La inmersión de las políticas de evaluación en educación superior: Los estudios en educación normal

El término "políticas" hace referencia a decisiones o curso de acción respecto a problemas determinados y que son dirigidos por el gobierno en su competencia, el modelo de coordinación político-administrativo se caracteriza por una fuerte presencia del Estado en la planeación y supervisión del sistema de Educación Superior (Mendoza, 2002) es donde el Estado tiene gran capacidad planificadora para encauzar el desarrollo de la educación superior y se presentó en la década de los 60's y 70's, desde 1978 se plantearon iniciativas legales y materiales en el estado mexicano, de éstas, cinco hechos marcaban las líneas de la acción estatal:

la creación de la Universidad Pedagógica Nacional; la aprobación de la primera etapa del Plan Nacional de Educación Superior, en asamblea de la Asociación de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior; la promulgación de la Ley de Enseñanza Superior; la creación del Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica y la recomendación de normas para las relaciones laborales en la universidad, también en Asamblea de ANUIES (Fuentes, 1998)

Un Estado planeador

En el régimen de López Portillo, apuntan como raíz de la política hacia la educación superior la necesidad de regular y orientar el funcionamiento y desarrollo de las instituciones porque se notaba anacronismo, corrupción e ineficiencia (Fuentes, 1998). En este año, 1978, en la Asamblea de la ANUIES llevada a cabo en Puebla se aprueba un documento que se llama *La planeación de la Educación Superior en México*, lo sustancial del documento es la propuesta de 35 programas de operación para 1979 y 1980 que constituyen la primera fase del *Plan Nacional*

de Educación Superior, entre las preocupaciones centrales se encontraban: cómo planear el ingreso de las nuevas multitudes que tocaban las puertas de la universidad en los años 80's, cuando en las escuelas se atendía a la demanda social y no al mercado de trabajo (Castrejón, 1979); se observa una insuficiente preparación técnica y profesional de los egresados de los institutos y universidades estatales y se colocan egresados en una realidad socioeconómica que dificulta su integración al proceso productivo del país.

Cuadro 1 **LICENCIATURA**

Origen	1971	1972	1973	1974	1975
UNAM	10 800	11 700	10 900	18 100	25 200
OTRAS D.F.	4 300	5 400	6 400	5 100	4 900
PROVINCIA	5 900	7 400	8 200	6 500	6 400
EXTRANJERO	200	400	200	200	200
TOTAL	21 200	24 900	25 700	29 900	36 700

Fuente: Castrejón, 1979

El aumento paulatino de quienes ingresaban a estudiar educación superior, se dio por ser uno de los principales medios de acceso y participación de la riqueza nacional, la planeación educativa tenía que ser producto de una política que respondiera a los requerimientos del pueblo (Castrejón,1973), el proceso de despersonalización y de preparación de la juventud para incorporarse y asumir una sociedad de producción y de relaciones laborales en que se pretende que la mayoría de las personas puedan decidir. Las políticas y prácticas de este momento, impedían la reflexión crítica sobre la realidad, Se precisa conocer no sólo el sistema educativo en sí mismo, sino la sociedad en la cual se halla inmerso al respecto, Rangel Guerra menciona:

Todo proceso de planeación está basado en la recopilación de información sobre las realidades sujetas a cambio y sobre los factores que afectan este proceso de cambio. Por esto es que señalamos la utilidad, eficacia y éxito de cualquier plan educativo depende, en forma considerable, de la exactitud y volumen de la información en la cual se sustenta (Rangel, 1983)

Un Estado evaluador

En 1981 la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior realizó trabajos orientados a fijar los lineamientos básicos del plan, para un periodo de 10 años, donde se esperaba un crecimiento, para 1991 de 2 millones de estudiantes para el nivel de licenciatura y es la primera vez que se realiza en México un trabajo para proyectar la educación superior hacia el futuro, en el apartado de los lineamientos que se llama *La eficiencia del sistema de Educación Superior*, se menciona la evaluación institucional:

Se pueden distinguir, cuando menos, dos formas para la evaluación institucional: el auto estudio, que es una evaluación realizada por la misma institución, y la evaluación realizada externamente por otra o por otras instituciones, que pueden ser o no parte del sistema educativo (Rangel, 1983)

En este apartado se menciona que la evaluación se podía aplicar para propósitos concretos o servir solamente como análisis de las condiciones que operan determinadas funciones, pero por otro lado el proceso de las economías internacionales y la transformación de las reglas de competitividad, obligan a modificar los procesos de producción y comercialización, según las organizaciones

empresariales, se requiere aumentar la competitividad y alcanzar una mayor eficiencia productiva para lo que se necesita.

reducción de los costos laborales y de capital, la mejora de la calidad y la flexibilización de la producción y por consiguiente se hace menester recurrir a otras formas de gestión y de organización del trabajo (Torres, 1994)

Pero la forma de operar en las instituciones de educación se modificó en la administración de Carlos Salinas de Gortari y que se operaron en 1989, se pasó de la planeación que tenía poco impacto a una planeación estratégica que buscaba incidir en cambios nodales de las instituciones, en el *Programa para la Modernización Educativa* (1989-1994) no se estableció un programa específico para la educación superior, pero es el programa que menciona a la evaluación, la competencia por el financiamiento, la apertura, la vinculación con el sector productivo y la innovación organizativa, los cambios en las formas de coordinación y regulación del sistema de educación superior se daban en diversos ámbitos buscando el desarrollo en México y el mundo.

México, a principios de la década de los noventa, despunta a una nueva forma de coordinación de la educación superior, en la que la función evaluadora del estado y la lógica del mercado adquieren mayor peso (Mendoza, 2002)

Las estrategias de competitividad y de mejora de la calidad que ponen en funcionamiento las empresas, piden a las instituciones escolares formar personas con conocimientos, destrezas y procedimientos acordes a estas organizaciones empresariales y encontramos:

Conceptos y propuestas como las de Descentralización, Autonomía de los centros, Flexibilidad en los programas, Trabajo en equipo, Evaluación nacional de la calidad de las instituciones escolares, Libertad de elección de centros docentes etc. (Torres, 1994)

Tienen relación con las grandes corporaciones industriales y ahora la evaluación y la supervisión central son para controlar la validez y el cumplimiento de los grandes objetivos de la escuela.

Al inicio del siglo XXI, la educación superior enfrenta nuevos retos que derivan de la globalización¹³ de la economía y los efectos que produce en todos los ámbitos del quehacer humano; como sucede en la producción, la difusión y la aplicación del conocimiento, que dejan de ser patrimonio de las universidades y se diseminan en un "sistema distribuido de producción del conocimiento" (Gibbons, 1998), donde participan cada vez más otros actores —institutos no universitarios, organismos públicos, laboratorios industriales, centros de estudio y consultorías-. Los cambios que se están produciendo a nivel mundial implican un reto para México en todos los ámbitos, existen sectores donde el país es vulnerable, la dependencia de la ciencia y tecnología extranjeras muy centralizada en el Distrito Federal y algunas ciudades, representa la necesidad de revisar los estudios de posgrado que ofertan las Instituciones de Educación

¹³ fenómeno de cambio estructural de las relaciones sociales y económicas de los diversos países y regiones del mundo para conformar un solo sistema socioeconómico, de este modo sucesos de muy distinta índole ocurridos en un solo país, puede repercutir no sólo en otros países sino en el sistema en su conjunto (Espadas, 2000).

Superior, porque en éstos es donde se genera la mayor parte de la investigación nacional.

Para que los recursos humanos que se están formando en las Instituciones de Educación Superior sean eficaces, se requiere fomentar nuevas clases de aptitudes intelectuales y personales, la capacitación en el posgrado debe buscar la eficacia en los especialistas que está preparando en donde, desafortunadamente, no se sabe bien cuales son estas aptitudes y si pueden enseñarse utilizando los medios estructurados (Gibbons, 1998). La educación superior debe hacer frente a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el conocimiento y de acceder al mismo (Visión y Acción, UNESCO, 1998)

Todo un sistema de referencias para la acción política activadora es un proceso de dinamismo coyuntural y observamos en qué medida influye sobre la direccionalidad de los procesos de largo tiempo (Zemelman, 1987) En esta nueva visión los posgrados y los que participan en éstos, tendrán tareas diferentes a las del siglo pasado, la educación a nivel superior deberá estimular y desarrollar las habilidades y virtudes humanas. Esto está plasmado en el documento de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), en el cual se asienta que:

...Exige revisar y adaptar en forma constante los contenidos educativos y diseñar los nuevos planes

curriculares para ofrecer una mejor formación que responda a la economía abierta que impone una competencia nacional e internacional (ANUIES, 2000)

Para dar validez a los proyectos, las políticas para posgrados profesionalizantes las dicta el *Programa Integral de Fortalecimiento del posgrado (PIFOP)* quien indica:

3.A.1. Existencia, pertinencia y claridad en el documento que explica el Plan de Estudios de:

- 1 Los objetivos del Plan de Estudios y de cada una de sus unidades o programas.
- 2 El perfil de ingreso y el de egreso en el que se describen los conocimientos, las habilidades y los valores que se pretenden lograr de manera específica
- 3 La estructura de conocimientos en forma coherente y con la secuencia adecuada.
- 4 Las actividades académicas y los métodos de enseñanza que deben corresponder al nivel y permitir el desarrollo de las habilidades, aptitudes y actitudes definidas en el perfil profesional.
- 5 El número de créditos establecidos por el programa y la forma en la que éstos deberán ser cubiertos.
- 6 Las evaluaciones del rendimiento de los alumnos a realizarse para constatar el logro de los objetivos del Plan de Estudios o de cada una de sus modalidades o programas.
- 7 Oportunidades y calificaciones mínimas para acreditar materias, si es el caso.
- 8 Requisito de comprobación del dominio de otro idioma además del español.
- 9 Las características de las tesis o en su caso de los mecanismos definidos por la institución para la obtención del grado (PIFOP, 2002).

Políticas en Educación Normal

Las políticas de formación de docentes normalistas están determinadas por aquellas que corresponden a la educación básica dictadas por el Estado en este nivel educativo, y la formación de maestros es específica para la atención de la educación básica¹⁴, se cuenta con 60 escuelas normales superiores, 10 federales en los estados de Aguascalientes, Campeche Distrito Federal, Michoacán, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Sonora y Veracruz; 34 estatales distribuidas en Baja California Sur, Campeche, Coahuila, Chihuahua, Guanajuato, Jalisco, Estado de México, Nayarit, Nuevo León, Jalisco, Puebla y Distrito Federal; 5 particulares incorporadas a la federación y 12 particulares incorporadas al Estado¹⁵ En noviembre de 1997, la Dirección General de Normatividad emite los *Lineamientos Generales para la Autorización de Estudios de Posgrado en Escuelas Normales*, a partir de la emisión de estos documentos se pusieron en marcha algunos programas de posgrado. Según ANUIES en estadísticas de educación superior el 49.57% de posgrados en educación se ofrecen en instituciones públicas y 50.42% en particulares, más de la mitad de estos posgrados, 53.48% no reportan ni un titulado de 1997 a 2001 (ANUIES:2000), al respecto la Dirección General de Normatividad (DGN) aplicó un cuestionario de información básica de las escuelas normales en 32 entidades, reportaron 144 escuelas que ofrecían posgrados para maestros en servicio, 96 públicas y 48 particulares, se conformó una lista con 512

¹⁴El 8 de mayo de 1995 se emitió el oficio 1195 firmado por el Lic. Benjamín González Roaro Subsecretario de Servicios Educativos para el Distrito Federal en donde informa que con el propósito de garantizar niveles adecuados de calidad en la oferta educativa y de regularizar este proceso, así como el de registro ante la Dirección General de Profesiones para posteriores trámites de titulación, a partir de esta fecha los requisitos y procedimientos a los que se sujetarán los procesos de posgrado.

¹⁵ Archivos de la DGENAMDF

posgrados, son las únicas orientaciones oficiales con las que cuenta la DGN en relación con los estudios de posgrado, el crecimiento acelerado de la demanda de profesores que intentan cursar un posgrado contribuye a que se elaboren propuestas apresuradas y como resultado de esa premura tenemos baja calidad y escaso prestigio científico en el campo de la ciencia de la educación. En el Congreso Nacional de Posgrado del 2002 que se celebró en Michoacán la Doctora Moreno Bayardo dictó una ponencia en la que mencionó los siguientes datos relacionados con los programas de posgrado en las escuelas normales:

Matrícula de posgrado en las escuelas normales en el país durante 2001

Cuadro 2 **MATRICULA**

	matrícula	% escuelas normales	% nacional (2000)
Especialidad	342	7.25	23
Maestría	4,313	91.39	70
Doctorado	64	1.35	7
Total	4,719		

También mostró un panorama de las debilidades de los posgrados a nivel nacional, dentro de las dificultades mencionó que los cursos y programas presentaban objetivos genéricos y perfil de egreso vago; una falta de coincidencia entre lo que se declara y lo que se dice en realidad; mencionó que los programas no incluyen el estudio del conocimiento del niño o del adolescente; se dirigen al objeto de conocimiento y no al sujeto; bibliografía con 15 años de antigüedad; El papel de la teoría los lleva a abstraer problemas y a abstraerse de los problemas

y recomendó: Considerar los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica; Considerar las competencias didácticas de los profesores para su especialización y perfeccionamiento; Orientar la oferta hacia un solo campo; El análisis de los problemas educativos.

Es evidente la demanda de ofertar estudios de posgrado en las escuelas normales, pero es igual de urgente ofertar posgrados de calidad.

Ciertamente la expansión ocurrió de esa manera y es previsible que la demanda por los estudios de posgrado continúe creciendo, sobre todo como consecuencia de una política nacional que exige a las instituciones de educación superior que sus académicos tengan estudios de posgrado (Moreno, 2003)

En el caso de los estudios de posgrado en escuelas normales, quien se encargó de emitir lineamientos y coordinar la operación de las maestrías fue la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el D.F.

Posgrado en Escuelas Normales del D.F.

La maestría en educación campo: educación secundaria, que analizamos es del nivel de posgrado, tomamos de posgrado la definición que aporta ANUIES:

Entendemos la educación continua traducida en los posgrados, como un ciclo de alta formación académica después de haber terminado la licenciatura que comprende los niveles de especialización, maestría y doctorado. ANUIES describe al doctorado como: "Grado que implica estudios cuyo antecedente por lo regular es la maestría y representa el más alto

rango de preparación profesional y académico en el sistema educativo nacional... la maestría: Grado académico cuyo antecedente es la licenciatura y tiene como objetivo ampliar los conocimientos de un campo disciplinario y la especialización tiene como objeto preparar al profesional en algunas de las distintas ramas de una profesión, estos estudios conducen a la obtención de un diploma (ANUIES 1991)

El Posgrado es el nivel de formación para la producción de los recursos humanos que se ocupan de la generación del conocimiento, de hecho los posgrados se constituyen como espacios naturales para la interacción entre los saberes que se generan en el campo de la investigación y su aplicación para la solución del contexto nacional (Valenti, 2000: 35)

Las escuelas de educación normal, como Instituciones de Educación Superior tienen que llevar a cabo funciones sustantivas inherentes a este nivel que todavía no logran concretar, influyeron varios factores para que se ofertara la Maestría en Educación de la Escuela Normal Superior de México: las recomendaciones que hay por parte de políticas internacionales y nacionales, el programa de estudios, la formación de los sujetos, las condiciones culturales y sociales, la realización de reuniones académicas con la división de estudios de Posgrado impartidos en Educación Normal de todos los planteles; pero es hasta octubre del 2001 que las nuevas autoridades reorganizan la institución y apuntan como prioridad la reestructuración de los programas de posgrado y autorización oficial de los que existen, el planteamiento de que el acceso a los estudios de posgrado sea más democrático implica que estos ofrezcan un amplio abanico de opciones

educativas y una diversidad de oportunidades, esta expansión de los posgrados llegó a las escuelas normales en el Distrito Federal, en donde uno de los documentos rectores del posgrado en Educación Normal es el de *El posgrado que queremos* que dice :

Los cambios necesarios para el normalismo en el posgrado deben reflejarse en los objetivos, contenidos, métodos, evaluación de los programas y en los resultados de sus trabajos de investigación educativa (DGENAMDF, 2001)

y menciona que desde 1997 se han instrumentado políticas para dar a la formación de docentes una nueva fisonomía curricular y operativa.

Al no haber reglamento de Estudios de Posgrado en Educación Normal se acordó que al término de cada especialización que se ofreció, por los créditos cubiertos se entregara certificado, y al presentar investigación y réplica ante jurado se entregara diploma, en las especializaciones que se impartieron en la ENSM.

De acuerdo al estudio que desarrollamos, cada una de éstas escuelas a partir del 2000 convocaron y operaron estudios de maestría, en la Escuela Superior de Educación Física se ofreció la maestría en Educación Física en marzo del 2000; en la Escuela Normal para Maestras de Jardines de Niños, la Maestría en Educación Preescolar opción en intervención educativa; Escuela Normal de Especialización, la Maestría en educación especial; en la Escuela Normal Superior de México se ofertó la Maestría en Educación, campo educativo

secundaria. Estos estudios que se empezaron a ofertar sin la autorización previa de la Dirección General de Profesiones, los grupos se conformaron como se indica:

Cuadro 3 **ALUMNOS EN LAS MAESTRIAS DE EDUCACION NORMAL**

Escuela	Grupos	Total de alumnos
Benemérita Escuela Nacional de Maestros	1	17
Escuela Normal Superior de México	3	48
Escuela Normal de Especialización	1	15
Escuela Normal de Maestras de Jardines de N	1	12
Escuela Superior de Educación Física	1	13

Fuente archivos de la DGENAMDF

La maestría que analizamos la ofreció la Escuela Normal Superior de México (ENSM) y encontramos, entre las funciones más relevantes que se le confiere a la ENSM, las siguientes:

- Impartir cursos escolarizados de Licenciatura, Especialización, Diplomados y Posgrado.
- Realizar trabajos de investigación científica educativa que permitan hacer aportaciones sustanciales para la elevación de la calidad de la educación.
- Efectuar actividades de divulgación y extensión cultural, científica y académica.¹⁶

La ejecución de estas funciones compete a la comunidad normalista, es decir, la ENSM está facultada para impartir estudios de posgrado desde su origen, la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el D.F. (DGENAMDF) ingresó a la Dirección General de Normatividad los programas de las cinco maestrías para su autorización, el primer programa que se dictaminó fue el de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, en dicho dictamen se

¹⁶ En Pérez 1998

solicitaron correcciones sustanciales al programa de la Maestría que impartía esta escuela por lo que la DGENAMDF pidió que se replantearan los programas de las cinco escuelas, en el capítulo 2 mencionamos el análisis curricular del Programa reestructurado de la Maestría en Educación: Campo educación secundaria de la Escuela Normal Superior de México.



CAPITULO 2

**Maestría en Educación Campo:
Educación Secundaria, de la
Escuela Normal Superior de
México.**

Después de hacer un recuento de los rasgos principales de la formación que ha brindado la educación normal en donde se encuentra el contexto de las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales en este ámbito, presentamos la conformación del plan de estudios de la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria, tomando como punto de partida las condiciones que dieron origen al plan de estudios, mencionamos la coyuntura política que se presentó a nivel nacional, para hacer posible la implementación de este programa.

El capítulo dos tiene como objetivo la descripción del Programa de Estudios de la maestría para lo cual indagamos sobre las características del diagnóstico de necesidades que realizó un equipo de académicos, recurrimos a los archivos de la ENSM para conocer datos sobre la planta docente que impartió el plan de estudios, y posteriormente determinamos el nivel de relación entre los programas de cada semestre. Tomamos en cuenta el programa de estudios de la maestría, se revisaron los programas indicativos de cada seminario, taller o laboratorio, concentramos la información para realizar una confrontación, observamos la congruencia entre los elementos que integran el diseño tomando como referencia los propósitos, contenidos y bibliografía para finalmente mencionar los hallazgos de esta valoración.

La propuesta de cursos, seminarios, laboratorios y talleres expresan la formación específica que promueve la maestría, aquí se refleja una visión de la cultura y una función social de la educación en donde su legitimación, su validez y función está determinada por las características históricas de la sociedad en la que surge y se desarrolla, en su interior existen diversas identidades, valores e intereses como grupo que establece su identidad y aseguran posiciones institucionales.

En enero del 2003 la Dirección General de Normatividad autorizó por única vez ante la Dirección de Profesiones el programa de posgrado que ofreció la Escuela Normal Superior de México (ENSM), motivo de este estudio, para que se emita una nueva convocatoria de este programa tiene que ser evaluado para una segunda generación.

Orígenes del plan de estudios de la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria.

A continuación se establecen elementos importantes para revisar el plan de estudios, uno de estos elementos es el contexto nacional.

2.1 Contexto nacional que permitió el Programa de estudios

Como se habló en el capítulo uno de este estudio, el ámbito de Educación Normal tiene una trayectoria limitada de estudios de maestría, son recientes las propuestas de maestría para las Escuelas Normales (2000), en 1984 se elevaron los estudios a nivel superior, para dar respuesta a los requerimientos de una decisión socioeconómica determinada y no como en la UNAM, por ejemplo, donde la formación de profesores de la universidad se da vinculada a un proyecto de universidad enraizada en la tradición de las universidades europeas (Aguirre:1982), en este modelo universitario, en el que se destaca la formación de profesionales en docencia o investigación, y fomenta la difusión de la cultura, encontramos que su misión ha sido desde su creación ofrecer los estudios más elevados.

En el análisis de la oferta educativa de educación superior en México se percibe que el crecimiento más significativo en la última década es en el posgrado, porque se dio con características similares a las que en su momento tuvo la expansión del nivel licenciatura en los años 70.

En respuesta a la presión de los demandantes, sin contar con plantas docentes suficientes sólidamente preparadas, en algunos casos improvisando programas e instituciones para ofertarlos (Moreno 2003)

Suceso que no fue la excepción en educación normal, en México las políticas en lo que respecta a la formación continua de los profesores de educación básica y normal se perfilan entre otros a

Promover la planeación de los servicios de formación inicial y continua dirigidos a los maestros y su adecuación a las necesidades de educación básica(P.N.E., 2001:149)

La expansión de la educación superior en México significó que uno de cuatro jóvenes en edad de 20 a 24 años estaría registrado en una institución de educación superior, para los ochentas se presenta un problema relacionado con el número de egresados de nivel superior y la capacidad de absorción al mercado de trabajo y se crea

la Ley para la Coordinación de la Educación Superior publicada en el Diario Oficial el 29 de diciembre de 1978, es la primera en México dedicada a normar jurídicamente este tipo de educación, considerando por separado las leyes orgánicas mediante las cuales se han creado las universidades (Rangel 1983:92)

en esta Ley se configuran principios y disposiciones mediante los cuales se establecen las condiciones de integración, composición, expansión y desarrollo de este tipo educativo.

Se emite el *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*, documento que marca entre sus objetivos: racionalizar la matrícula de

las escuelas normales en congruencia con las necesidades previstas de maestros en los diferentes niveles de enseñanza (Pérez 1998:281). La Escuela Normal Superior de México (ENSM) facultada para ofrecer estudios de posgrado, se encontraba en conflicto por el *Acuerdo de Reestructuración Académica y Administrativa de la ENSM* (López 1998: 249), en esta década el enfrentamiento de autoridades, docentes y alumnos se centraba en los planes de estudio de las licenciaturas Plan 1983, por lo que el posgrado no se percibe como proyecto prioritario.

De acuerdo con Guevara Niebla (1990) al período de 1982 a 1992 en el ámbito universitario se le conoce como "Década perdida" por la crisis económica y su impacto en instituciones de educación superior, donde se ubica el ascenso del pensamiento neoliberal en la política general del país, basado en una economía de libre mercado.

En el ámbito normalista, para revisar el contexto, retomamos a partir de lo anterior que en 1992 se suscribió el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, que obedeció a la necesidad de superar rezagos y disparidades acumuladas, satisfacer la creciente demanda de servicios educativos y elevar cualitativamente la calidad de la educación, sin embargo, ni con este acuerdo se consolidaron las funciones sustantivas en las escuelas normales que se consideraban de educación superior.

En 1992, durante el gobierno de Salinas de Gortari, surgió el *Programa de Modernización Educativa* dando prioridad a la educación primaria, con el objetivo de universalizar el acceso a este nivel educativo, lograr la permanencia escolar y atacar el rezago. Para mejorar la calidad educativa se propuso revisar los contenidos educativos, regresar al estudio por asignaturas y no por áreas de conocimiento, así mismo se indica apoyar a la educación inicial y preescolar (PME: 1984). En cuanto a mejoras para los docentes, se presenta un fuerte apoyo a las acciones de actualización y capacitación. Como se señala en el PME, en el diagnóstico del Plan de estudios de la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria, se busca conocer sobre la deserción estudiantil, saber sobre la permanencia escolar y se busca que los docentes no sólo tengan acciones de capacitación y actualización, sino también de superación profesional, por lo que se justifica la incorporación de este plan de estudios.

En los noventas se perfila la orientación de la educación en la búsqueda de mayor eficiencia, el hallazgo de nuevas estrategias de financiamiento y diferentes mecanismos de evaluación, para lograrlo se propone la formación de recursos humanos que generen nuevos conocimientos eficientes y productivos, se concibe el trabajo de los maestros como una profesión que tiene características diferentes a las de otras profesiones en cuanto a reglas de ingreso, acreditación de los conocimientos, certificación de competencias, autonomía del ejercicio y grado de independencia respecto a sus empleadores, la profesionalización docente tiene que estar vinculada a una mayor democratización de la educación escolar,

transfiriendo poder tanto a las familias y a los alumnos como a los profesores (Manteca: 2003).

Con la intención de que se consoliden los estudios de posgrado dirigidos a maestros de educación básica y normal, la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, dependiente de la SEP, emitió en 1997 los *Lineamientos Generales y Estrategias para Evaluar la Educación Superior (LGEEES)* en donde el concepto de calidad es el eje rector del documento, dentro de las recomendaciones que existen se pretende que se forme personas:

Capaces de contribuir al desarrollo y fortalecer la paz en la medida en que puedan cumplir roles más complejos del quehacer cotidiano, y que las personas tengan la capacidad de tomar decisiones, que cuenten con la habilidad para obtener y procesar la información, para trabajar en equipo y voluntad firme para evaluar la práctica y ajustarla a la luz de los resultados. (L.G.E.E.E.S. 1997)

En este mismo año (1997) se emite el documento *Lineamientos generales para la autorización de programas de especialización, maestría y doctorado dirigidos a los profesores de educación básica en servicio y a los formadores de docentes*, por parte de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal a través de la Dirección General de Normatividad, menciona que para justificar un programa de posgrado en su diseño curricular es indispensable, entre otros, la descripción de la estructura curricular, criterios normativos de titulación para obtener el diploma o grado establecidos en el plan de estudios y para obtener el grado de maestría,

presentar una tesis y aprobar el examen de grado. Este documento es la única orientación oficial con que cuenta la Dirección General de Normatividad en relación con los estudios de posgrado (Moreno, 2003).

A partir del documento *Fortalecimiento para las escuelas normales* surgen los nuevos programas de las licenciaturas de preescolar (1999), primaria (1997) y secundaria (1999) se mencionan los rasgos deseables del nuevo maestro referidas a las competencias que definen el perfil de egreso y los agrupa en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación según sea su área, competencias didácticas, identidad profesional y ética; capacidad y percepción de respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela (Arnaut:1996), es un intento importante por transformar una profesión que ha vivido en crisis casi permanente, las condiciones institucionales del ejercicio de la profesión están cambiando y en casi todas las dimensiones que se están reformando se encuentran los dilemas de cantidad, calidad, igualdad, equidad, uniformidad, heterogeneidad y profesionales de la educación. Con los documentos antes mencionados y con las nuevas directrices para la formación del magisterio ya se contaba con sustentos oficiales para iniciar un programa de posgrado, pero es hasta año 2000 que las escuelas normales ofertaron estudios de maestría en los diferentes planteles, hay un crecimiento.

El crecimiento acelerado de la demanda de profesores que intentan cursar un posgrado contribuye a que se elaboren propuestas apresuradas y como resultado

de esa premura tenemos baja calidad y escaso prestigio científico en el campo de la ciencia de la educación (Moreno, 2003).

El último documento emitido por la Dirección General de Normatividad que se refiere a los posgrados en educación normal es el *Cuaderno de Discusión No. 11 titulado "El desafío de la calidad en el posgrado para educadores"* emitido por la SEP (2003), éste menciona que se pueden diseñar maestrías con orientación profesional o de investigación.

Las maestrías con orientación profesional están enfocadas a ampliar los conocimientos en una especialidad, campo o disciplina y habilitan al estudiante para la aplicación innovadora del conocimiento científico o técnico...Este tipo de orientación pretende un carácter terminal, es decir, no se podrá continuar con la formación en la modalidad de doctorado (CD, 2003)

Con la cita anterior observamos obstáculos para que los alumnos que cursen maestrías en educación, en el ámbito de la educación normal, continúen estudios de doctorado ya que "por ser profesionalizantes son de carácter terminal", ante este argumento nosotros acotamos que actualmente existen estudios de maestría en diversas disciplinas, con orientación profesionalizante o a la investigación, que posteriormente pueden continuar con un doctorado sin importar cual de las dos orientaciones se haya cursado, o bien, existen doctorados profesionalizantes como es el caso de la oferta de la UNAM donde ofrece el *Programa de Maestría y Doctorado en Urbanismo* en donde:

La orientación que se le da a todos los campos del conocimiento es "profesionalizante", es decir que se

dirige hacia la formación superior de profesionales en arquitectura o urbanismo, y en su caso, a la formación de Investigadores y docentes de la arquitectura y el urbanismo (Convocatoria ciclo 2006/1).

es decir, no precisamente el carácter de profesionalizante es criterio para que un programa de maestría sea terminal.

Fundamentación para la elaboración del documento rector de la Maestría

Uno de los elementos importantes para la elaboración y la puesta en marcha de esta maestría es el documento rector que sirvió de base para fundamentarla, éste parte del *Programa de Desarrollo Educativo* (PDE) 1995-2000, el Programa de Desarrollo Educativo está dividido en cuatro grandes ámbitos y hace mención a varios rubros. El primer ámbito que se refiere a la educación básica versa sobre la formación y la capacitación magisterial, para la formación y la actualización. En la ENSM se han realizado acciones relacionados con la formación, capacitación y actualización magisterial desde 1992, se han puesto en práctica diversos programas tales como, talleres impartidos por la Unidad de Extensión y Difusión Cultural de la ENSM, talleres que se brindan para todas las especialidades, en general para su comunidad y los talleres nacionales y estatales para la instrumentación de programas del plan 1999. (Fuente: Actualización ENSM diciembre 2003)

Continuamos con el *Programa de Desarrollo Educativo*, en educación básica se destaca la superación profesional y la actualización, en este Programa de Desarrollo encontramos un apartado que se refiere a la superación profesional de

los docentes de educación básica, en el rubro 3.3.7 que menciona el interés de los maestros por prepararse para tareas complejas y elevar su competencia profesional mediante la obtención de grados académicos y especializaciones posteriores a la licenciaturas, aquí se legitima que el gobierno federal promoverá la adopción de mecanismos de evaluación y de normas académicas que regulen la creación y funcionamiento de los centros que ofrecen ese tipo de estudios (PDE1995-2000), otro factor que permite la inclusión de la maestría.

El Programa de estudios de la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria, se justifica también con las "Líneas de Acción" de la política educativa del Estado Mexicano (PME.2001:11) y menciona que el programa define un conjunto de tareas académicas para impulsar las innovaciones que están en marcha a partir del *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa*. En este plan se incluye un marco normativo y un sustento jurídico que menciona "*El Reglamento General de Estudios de Posgrado de Educación Normal DGENAMDF, septiembre de 1998*" (PEM 2001), en este documento se encuentra el recorrido que el alumno transitará para obtener su grado, el número de sinodales para su examen de grado así como la instancia que certificará el mismo.

De acuerdo con el trabajo del equipo de autores de programa de estudios ésta Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria, tiene un eje rector que se tiene como la base que rige el plan de estudios, es el concepto de *Desarrollo Humano* retomado de la base sobre la cual se reformulan los propósitos fundamentales del PDE (PME 2001).

El Desarrollo Humano se refiere al conjunto de oportunidades de valor para las personas, sean éstas políticas, económicas o sociales; ya sea para la supervivencia, la autoestima, la superación personal, el trabajo, la creatividad, la integración social o el ejercicio del poder¹⁷, este concepto es mencionado en el *Plan de Desarrollo Educativo*, así como, en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* donde la formación, actualización y superación de los maestros es una de las estrategias y acciones del quehacer en educación básica, propiciando el acceso de los profesores a nuevos conocimientos y propuestas con sentido práctico fomentando el desarrollo profesional de los maestros asegurando una oferta de formación continua, variada, flexible y congruente con los propósitos educativos (PNE:2001) Tanto en este Programa como en el plan de estudios de la maestría se enuncian capacidades y opciones que se consideran relevantes entre ellas; la disponibilidad de oportunidades con fines productivos o de creación que se procure ampliarlas en todo momento.

Diagnóstico de necesidades para la implementación de la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria.

Ante la necesidad institucional de impartir la maestría el equipo que diseñó el programa de estudios, la justifica a partir de un diagnóstico para el diseño de especializaciones en la ENSM, que se realizó anteriormente por un equipo de académicos de la ENSM en coordinación de la Dra. Bertha Victoria, se indagó en relación con el ejercicio profesional del docente, analizaron la población estudiantil

¹⁷ INFORME SOBRE DESARROLLO HUMANO,(2002), *RESUMEN EJECUTIVO* . Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. México

considerando el perfil profesional del estudiante y la demanda estudiantil para posteriormente delimitar el perfil profesional del maestro de secundaria tomando en cuenta el mercado de trabajo cautivo y los recursos institucionales con los que se contaba.

El programa de estudios de esta maestría se autorizó en 2003, para 2002 se publica el documento *"Evaluación de los planes y programas de estudios de las carreras del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos"* que emite la SEP y menciona que es importante incluir en el diagnóstico de los programas "El estudio de la realidad social y educativa" donde se mencione la información para analizar la situación actual que presentan programas de estudio afines al programa que se desea implementar, mencionar la oferta educativa nacional, los criterios de acreditación de programas sobre educación, actualidad y vigencia de los mismos.

Para este programa se omite en el diagnóstico el dato de las tendencias en los actuales programas de estudio de posgrado vinculados a la educación, referente clave para poder opinar, por ejemplo, en diversas formas de titulación, autores bibliográficos vigentes, tendencias actuales y líneas de investigación que se trabajan en otras Instituciones de Educación Superior, para que, a partir de estos datos fundamentar qué ofrece esta maestría que la hace diferente a otras, en donde el docente de educación normal encuentre lo que otras maestrías no le ofrecen y lo más importante es que le sirva para su profesionalización, datos que no encontramos en este diagnóstico.

Para el diagnóstico que realizaron en la ENSM se seleccionó una muestra representativa de 313 profesores que en ese momento se encontraban trabajando en el D.F, y a quienes se aplicó un cuestionario con 7 rubros: 1 datos personales, 2 datos laborales, 3 experiencia laboral, 4 escolaridad, 5 actualización, 6 detección de necesidades de superación profesional y 7 Disponibilidad de tiempo para realizar estudios de posgrado, el cuestionario se conformó por 49 preguntas 37 cerradas y 12 abiertas. Los resultados indicaron que los profesores de educación secundaria contaban con edad favorable para incursionar en estudios de posgrado (Promedio de 38.5 años), la mayoría eran profesores frente a grupo (91%)

su categoría en el magisterio les demanda preparación para mejorar su labor docente lo que permitirá en un futuro inscribirse a carrera magisterial y en consecuencia incrementar sus ingresos (Victoria: 1988:33)

En este diagnóstico se indagó con los posibles alumnos, al respecto Taba (Taba:1974) menciona que para realizar un diagnóstico, éste busca responder a los requerimientos más urgentes de la sociedad y se consideran tres fuentes: los alumnos, especialistas y la sociedad, en este diagnóstico está ausente la opinión de especialistas y de la sociedad, para Díaz Barriga, el diagnóstico se puede utilizar como mecanismo para conocer u ocultar una realidad, se puede ocultar si no proporciona elementos de análisis que sirvan de marco referencial para la construcción del plan de estudios (Díaz:1988), el diagnóstico se puede realizar a partir de los tres sectores que menciona Taba con el fin de no imponer como más importantes los valores de la sociedad, a los alumnos o a los especialistas.

Los resultados del diagnóstico que realizó la ENSM son Interesantes, percibimos que un gran número de profesores de educación secundaria no son normalistas y según este diagnóstico, necesitan contar con conocimientos más profundos sobre el adolescente, lo que se convierte en uno de los motivos para originar esta maestría que tiene como finalidad preparar al personal docente que no tiene la formación normalista y labora en las escuelas de este nivel educativo, proporcionarle elementos necesarios para superar su práctica docente y contribuir a la calidad de la educación.

Infraestructura para la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria

Revisamos los criterios para evaluar programas académicos de la Dirección General de Normatividad (SEP: 2001) con el fin de ubicar lo referente a infraestructura y equipamiento, aquí menciona que la escuela que imparta el programa de posgrado deberá contar con el personal administrativo y directivo necesario para apoyar el programa, así como disponer de espacios físicos, equipamiento y recursos adecuados para realizar labores.

El programa de maestría se ofreció en las instalaciones de la ENSM, para su operación se contaba, según el Programa de estudios, con una oficina para la división de posgrado, área de cubículos para tutorías, un aula equipada y el acceso a las aulas del Centro de Maestros, una computadora, impresora, acceso a la biblioteca del plantel que incluye 40,000 volúmenes e información documental, destinando 2 secretarías para el turno matutino y una en el

vespertino, acceso al centro de informática con más de 50 computadoras, acceso al centro de fotocopiado, al centro de lenguas extranjeras, apoyo de equipo audiovisual, 2 video grabadoras y 1 retroproyector.

Sin presupuesto adicional para tener docentes de tiempo completo en la operación del programa, inclusive la coordinadora de la maestría impartía clases de licenciatura al igual que los demás docentes. Al principio del ciclo escolar hacían un esfuerzo todos los académicos por buscar tiempo para las reuniones colegiadas, aunque no fuera en su turno de trabajo, pero en los últimos dos semestres fue muy difícil que se reunieran por las cargas de trabajo que realizaban en la licenciatura.

En la ENSM se facilitó el acceso a la biblioteca del plantel de los alumnos de la maestría, fue un apoyo especializado en algunos seminarios que se incluyen en el eje curricular psicológico y socio cultural, eje pedagógico y de prácticas educativas

la biblioteca de la ENSM y la del centro de maestros, yo creo que son de las mejores para nosotros los maestros normalistas, porque tienen aquí libros especializados; por ejemplo, el hecho de que no mandara a los alumnos, en la materia del conocimiento del educando, a revisar una revista de psicología iberoamericana, por ejemplo de la IBERO es que son investigaciones, a la mejor hechas en México pero no tiene nada que ver con la docencia sino a la mejor con la psicología en específico (Entrevistado 4)

Se contaba con este recurso, sin embargo, no se encontró un apoyo así en las asignaturas del eje de investigación porque esta biblioteca no cuenta con suficientes títulos especializados en cuanto a investigación, por lo que en el transcurso de la maestría fue necesario que los alumnos asistieran o bien consultaran la biblioteca electrónica de instituciones como: ANUIES, UNAM, CESU-UNAM, UPN, DIE, COLMEX, entre otros.

Otro punto es que el horario del centro de fotocopiado en ocasiones no coincidía con el de los alumnos, lo que hacía que algunos trabajos quedaran pendientes hasta que se elaborara el fotocopiado fuera de la institución.

Conformación de la planta docente.

En relación a las condiciones socio-políticas que originaron la creación de esta maestría encontramos la agrupación de cuerpos académicos,

Esta maestría tuvo como antecedentes, entre otros, el establecimiento de una especialización en docencia superior desde ese momento fue que nos invitaron a colaborar en la división de posgrado, como parte de un equipo de 12 personas, participamos en el diseño de dicha especialización; posteriormente, cuando se da luz verde a la elaboración del diseño para la maestría, surgió este otro trabajo como continuación del primero, entonces podemos decir que es un trabajo que se dio de manera natural del resultado de la primer invitación *

* Maestro no. 3 entrevistado el 24 de septiembre en la ENSM

Además de contar con el antecedente del trabajo en una especialización, el siguiente criterio para el equipo de planta académica fue tener el grado mínimo de maestría

en DGENAM empezó a darse la posibilidad de que en las escuelas normales tuvieran estudios de posgrado y para el 99 nos dijeron que empezáramos a trabajar en el diseño de una maestría por lo que empezamos a hacer el diagnóstico, aplicamos un cuestionario a los alumnos de licenciatura, les pedimos detectar las necesidades de capacitación y de superación profesional y establecimos nuestro diseño curricular con la participación de varios compañeros de la escuela, que tienen sus estudios de posgrado y que podían realizar el programa de la maestría¹⁸

Algunos docentes que impartieron espacios curriculares no contaban con el grado mínimo de maestría, el perfil de los docentes que podrán atender algún espacio curricular de un programa de posgrado, se expresa en el *Programa Nacional Indicativo de Posgrado* (SEP,1997), que se deberá contar con el 70% de profesores que ostenten el grado correspondiente, el 30% restante podrá atender espacios curriculares los dos primeros semestres, sólo si cuentan con el 100% de créditos de una maestría o doctorado. Para fungir como tutor debe tener el grado correspondiente, no se permiten pasantes. Los requisitos para la planta docente se cubrieron en la operación de la maestría objeto de este estudio.

¹⁸ Dr. Entrevistado 10 de noviembre en la ENSM

2.2 Análisis del plan de estudios de la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria

Plan de estudios

El documento rector de la maestría no menciona qué enfoque metodológico refiere la estructura del mismo, encontramos un programa según los elementos de la teoría curricular estadounidense que caracteriza Díaz Barriga donde se presenta la estructura de la propuesta con:

diagnóstico de necesidades, determinación del perfil del egresado y precisión de objetivos; estructuración del currículo, elaboración de programas sintéticos y evaluación del plan de estudios (Díaz: 1988).

y se espera que éstos se reflejen en los programas de estudio, se pretende también que dentro de este tipo de estructura el plan escolar no sea un elemento aislado ya que tiene inserción en los programas de estudios, al tiempo que se analizan los propósitos del plan de estudios, todos los elementos interactúan y hacen referencia para el propósito de formación.

Al respecto de esta teoría curricular Díaz Barriga menciona que responde a una lógica de la eficiencia, en donde se trata de una pedagogía que busca preparar al hombre para su incorporación a la producción.

Esta visión educativa forma parte de un modelo educativo Integral que tiene múltiples expresiones disciplinares que van desde la psicología conductual, la sociología funcionalista y la teoría del capital humano, hasta su expresión pedagógica como teoría del test, tecnología educativa y diseño curricular (Díaz:1988)

Nosotros realizamos el análisis del plan de la maestría, pensado como una función social, el Plan de Estudios de la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria se creó en el 2000 y se solicitó su autorización oficial a la Dirección General de Profesiones, autorización que se emitió en enero del 2003, el diseño estuvo a cargo de un grupo de especialistas de la ENSM y para la reestructuración de los dos últimos semestres intervino un especialista en educación secundaria del Departamento reinvestigación Educativa del IPN. La estructura curricular se establece en dos momentos uno propedéutico donde vamos a ver 3 cursos que tienen que ver con el campo sociocultural, pedagógico y de investigación, esos tres cursos se enlazan con el segundo momento que tiene que ver con la maestría en si.

En el plan de estudios de la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria se menciona la modalidad de currículum flexible, según Barrón Tirado, la modalidad de currículum flexible

acentúa el desarrollo de competencias profesionales y la adquisición de habilidades para el trabajo. "tal flexibilidad abarca una gama de posibilidades: la organización curricular basada en el sistema de créditos, la estructuración de diversas etapas y bloques, así como la posibilidad de elegir asignaturas equivalentes con otros planes de estudio, tanto en instituciones nacionales como internacionales (Barrón Tirado:2000)

En México el precedente de los planes de estudios flexibles se da en 1972 con el sistema de departamentalización de algunas universidades, posteriormente se registraron los currícula flexibles principalmente en instituciones del sector privado

como en la Universidad del Valle de México o la Iberoamericana, la UNAM es una de las pioneras en impartir estudios con reconocimiento oficial bajo este sistema, considerando la recomendación de la UNESCO de utilizar métodos flexibles en educación superior.

En las características de los sistemas educativos flexibles son muy importantes las diferencias individuales y el contexto social, cultural y etnográfico donde se aplica el programa (Luna,1997); en el programa de la Maestría en cuestión las diferencias individuales son punto nodal del discurso, en el fundamento filosófico del plan de estudios se incluye el contexto social, cultural y etnográfico, así mismo, en el diagnóstico que se realizó con docentes de educación secundaria en el Distrito Federal, en el apartado “la población a la que se dirige el programa” encontramos estos elementos; sin embargo en este documento señala limitantes en lo que respecta a opciones de formación, diversidad de líneas de investigación y ausencia de procesos de gestión para intercambio institucional.

De los tres niveles que se tienen que operar en el sistema flexible se tiene: 1) sistema diseñado para que los estudiantes seleccionen créditos con la ayuda de su tutor; 2) plan de estudios para selección de asignaturas o cursos buscando desarrollar la autonomía del estudiante; y 3) Asignaturas con diferentes métodos de aprendizajes, así como la posibilidad de intercambio institucional para llevar a cabo cursos, talleres o seminarios en este sistema (Luna:1997). Al respecto de la posibilidad de intercambio institucional un ejemplo de cómo se realiza en otras instituciones de educación superior, lo observamos en el Programa de la Maestría

en Pedagogía de la UNAM en donde se menciona la flexibilidad para cubrir las actividades académicas:

El Comité Académico del programa podrá realizar actividades académicas dentro de los campos establecidos, en colaboración con las facultades, escuelas, institutos y centros de la UNAM, o con otras instituciones. Estas actividades académicas tendrán valor en créditos, pero cada una de estas actividades académicas no podrá exceder en créditos de un seminario de maestría (PEMFFLCESUENEP 1999)

Además, se busca que el tutor sea asignado desde el primer semestre y sea quien le recomiende los seminarios optativos que ha de seleccionar para definir su línea de investigación y hasta concluir la maestría. Una de las limitantes del Plan de estudios de la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria es su rigidez en términos en que los seminarios a cursar sólo son 14 como lo mostramos en el mapa curricular (anexo 1), divididos en 4 semestres, además de los tres seminarios obligatorios del propedéutico, es decir, los alumnos no tienen la posibilidad de participar en el diseño de su plan de estudios y seleccionar los ejes curriculares que le ofrezcan opciones de formación profesional, no le ofrece una gama y diversidad de cursos o seminarios.

El plan de estudios señala, como característica la flexibilidad del mismo, finalmente esta característica no se cumple, porque la flexibilidad que soporta el plan de estudios de la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria se basa en decidir qué seminario de especialización van a cursar, de los que ofrece el programa de acuerdo a su línea de investigación y esto no es flexibilidad.

Propósitos

La maestría tiene cinco grandes propósitos, entre los que se encuentran ofrecer situaciones que permitan a los maestros adquirir conocimientos; desarrollar habilidades y favorecer las actitudes hacia la investigación, en sentido amplio profesionalizarlos: La mayor parte de los testimonios de docentes que entrevistamos coinciden en el logro de propósitos y perfil de egreso que se provocó con los alumnos en su egreso.

las ultimas ocasiones en que trabajé con ellos, hay evidentes modificaciones en cuanto a su percepción en su práctica profesional en la educación secundaria, los note inclusive, hasta con una mayor madurez para enfrentar cuestiones no sólo de tipo profesional sino de su vida personal, también, yo creo que sí, el posgrado a pesar de todos los problemas que pueda tener y deficiencias hace que los egresados sean más profesionales, más reflexivos, más informados, más conscientes de lo que está ocurriendo en las escuelas de educación secundaria, yo creo que sí se lograron algunos de los perfiles de egreso.¹⁹... Sí, se superaron bastante, sobre todo si venían becados había mucha dedicación de parte de ellos.²⁰... en cuanto a características de personalidad, hubo profesores que vinieron a hacer la maestría, que yo creo que fue el grueso, tenían unas ansias de querer estudiar y que yo creo que ellos si pudieron ver concluida su perspectiva en cuanto a desarrollo personal o profesional; hasta ahora no conozco maestría que no caiga en el mismo error, es más, yo me atrevería a decir que es el primer plan de estudios que yo conozco donde realmente están enlazando la teoría con vivencias y cuestiones prácticas, el plan de

¹⁹ Entrevistado 24 de septiembre de 2003 en la ENSM

²⁰ Entrevistado 07 de noviembre de 2003 en la ENSM

estudios ojalá se respetara esta oportunidad de vinculación con los normalistas.²¹

El alumno de esta maestría cuando egresa no tiene gran margen de movilidad ocupacional, en cuanto a su trabajo en escuelas secundarias tiene la posibilidad de que lo integren a los cuadros directivos, le soliciten trabajos y pertenezca al grupo de toma de decisiones, otra posibilidad, son las situaciones inconvenientes que le sucedan al docente egresado de esta maestría, según testimonios de parte de la planta docente de este programa es que cuando el alumno regrese a su centro de trabajo lo "castiguen", como ya "gozó" de una beca para estudiar cuando se incorpora a su centro de trabajo posiblemente sus grupos estén cubiertos y le pidan solicite su cambio a otra escuela; y un tercer caso que nos comentaron los docentes de esta planta docente, es que cuando retornan a sus grupos, vuelven a las anteriores prácticas, como si el ambiente inmunizara el tiempo de superación profesional que llevó a cabo.

En esta perspectiva la formación profesional, según Barron Tirado (2000), ligada al enfoque sociológico inscrita en el ámbito de la sociología de las profesiones, permite reconocer a los profesionales de la educación como un gremio cuya especificidad, comportamiento y valoración social se encuentra multideterminado por el contexto económico y político del país y fundamentalmente por la estructura ocupacional y diversidad de movilidad que no observamos en esta oferta educativa.

²¹ Entrevistado 03 de octubre de 2003 en la ENSM

Los objetivos de esta maestría son:

1-Propiciar el desarrollo de saberes psicopedagógicos y socioculturales, así como competencias y habilidades profesionales que permitan al alumno desempeñar su labor con responsabilidad, eficacia y excelencia.

2-Desarrollar habilidades intelectuales y sociales que posibiliten el análisis, la discusión y la reflexión con fundamentos teóricos y concreción metodológica para que problematicen la realidad de su centro de trabajo, a fin de evaluar y proponer alternativas de solución que beneficien sustantivamente a la comunidad.

3-Profundizar en el análisis de las problemáticas educativas de la nueva escuela secundaria urbana del siglo XXI, con la finalidad de revisar y aplicar modelos de gestión y estrategias acordes a las necesidades culturales imperantes.

4-Conocer, diseñar y poner en práctica estrategias didácticas acordes con los enfoques actuales en la enseñanza.

5-Hacer uso de los resultados de la investigación educativa, para coadyuvar a resolver problemáticas existentes e innovar a la educación secundaria.

6-Reconocer a la investigación educativa como un proceso de construcción de conocimiento y base en la toma de decisiones para la transformación de la realidad.

7-Fortalecer el trabajo interdisciplinario a fin de revalorar su riqueza dentro del colectivo institucional generando conocimiento pedagógico.

8-Conocer y manejar las herramientas tecnológicas de manera autónoma y creativa, para desarrollar habilidades y actitudes de manera autónoma y creativa para desarrollar habilidades y actitudes necesarias en su actividad profesional (PME 2000)

En relación al primer y segundo objetivo, para que los alumnos desempeñen su labor con excelencia y sean tomadas en cuenta sus opiniones eficaces, una de las aportaciones que la institución debería propiciar es la titulación de los alumnos, sin embargo se cuenta actualmente (25 de febrero de 2005) con 5 alumnos egresados de esta maestría que tienen el grado después de 3 años en que culminó el programa, ante este resultado difícilmente se cumplen los primeros dos objetivos.

El reconocimiento de estrategias didácticas y trabajo interdisciplinario se encuentra en menos ocasiones y el objetivo de la maestría que se refiere al manejo de herramientas tecnológicas (8), no se enuncia en ninguno de los propósitos, quizá porque se menciona que será de manera autónoma y la planta docente lo tendría que sobreentender.

En cuanto a los valores que son objeto de conocimiento de los alumnos: fortalece el trabajo interdisciplinario, propicia el desarrollo de saberes psicológicos y socioculturales en término de conocimientos, busca que desempeñen su labor con responsabilidad, eficacia y excelencia (objetivo 1), en beneficio de su comunidad y resolver problemáticas en la educación secundaria (Objetivo 5), así como, conocer necesidades culturales imperantes en su entorno y buscar alternativas de intervención (Objetivo 3), en cuanto al docente lo nombran en el programa como coordinador con experiencia en conducción de las modalidades.

El plan de estudios contempla entre sus objetivos la profesionalización de la docencia y la formación para la investigación, la orientación de la maestría es de corte profesional, como explicamos en el primer capítulo, la profesionalización del ejercicio docente ha sido tarea prioritaria de atención para el Estado y por lo tanto en el quehacer institucional, los rasgos de toda profesión son un saber científico no trivial, un progreso continuo de carácter técnico con fundamentación crítico-científica, autopercepción del profesional, nivel de institucionalización y reconocimiento social (Fernández:1995).

El Plan de la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria está conformado en dos momentos uno propedéutico y otro que es la maestría en sí: la etapa propedéutica se ve en el programa como necesaria para subsanar deficiencias de la formación de la licenciatura, el plan está dividido por dos áreas: una básica con ocho espacios curriculares y otra especializada conformada por seis espacios que se desarrollan en cuatro semestres, (Anexo 1) éstos se imparten en la modalidad de curso, taller, laboratorio y seminario, la carga horaria de cada espacio es de tres horas a la semana a excepción del Seminario Taller de Tesis II que contempla 9 horas a la semana y Paradigmas de Investigación y Seminario de Tesis con 6 horas a la semana.

El diseño curricular²² que se presenta para esta maestría implica la organización por áreas, esta propuesta se apoya en una visión epistemológica de las disciplinas

²² Diseño curricular es un término poli semántico que se usa indistintamente para referirse a planes de estudio, programas e incluso implementación didáctica (Panza: 1986:78)

o campos de conocimiento, los currícula estructurados por áreas parten de clarificar el concepto de ciencia y del análisis de los límites formales de las disciplinas buscando borrar los límites de éstas, permite mayor integración de materias y experiencias de aprendizaje (Barrón Tirado,2000), los ejes que se siguen en este plan son: Psicológico, pedagógico, interdisciplinario e investigación, las áreas se orientan a formar personal calificado para el ejercicio docente.

Cuadro 4 **CONFORMACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS**

Etapa Propedéutica				
Psicología educativa 3 horas a la semana por semestre	Teoría educativa 3 horas a la semana por semestre	Estrategias de investigación 3 horas a la semana por semestre		
Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria				
Primer semestre				
Nombre del espacio curricular	Área	Modalidad	Carga horaria semana	Créditos
Teorías del aprendizaje	básica	Curso	3 hrs.	6
Tendencias contemporáneas de la pedagogía	básica	Curso	3 hrs.	6
Currículum y prácticas de la enseñanza en la escuela secundaria	básica	Taller	3 hrs.	6
Epistemología de la educación	básica	Taller	3 hrs.	6
Segundo semestre				
Desarrollo humano	básica	Curso	3 hrs.	6
Educación y sociedad	básica	Seminario	3 hrs.	6
Gestión escolar en la escuela secundaria	básica	Seminario	3 hrs.	6
Paradigmas de investigación	básica	Seminario	6 hrs.	12
Tercer semestre				
Análisis de procesos de enseñanza y aprendizaje	Especializada	Laboratorio	3 hrs.	6
Proyectos educativos de desarrollo	Especializada	Laboratorio	3 hrs.	6
Seminario especializado I	Especializada	Seminario	3 hrs.	6
Seminario Taller de tesis I	Especializada	Seminario	6 hrs.	12
Cuarto semestre				
Seminario especializado II (optativo)	Especializada	Seminario	3 hrs.	6
Seminario Taller de tesis II	Especializada	Seminario-Taller	9 hrs.	18

Fuente: Programa de la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria (35)

Estructura del plan de estudios

Aspectos generales: Dentro del perfil de egreso se mencionan como **habilidades** para problematizar su práctica docente: seleccionar y analizar información; reconocer las diferencias culturales e individuales en los adolescentes e interpretar la práctica educativa de su entorno. Las **competencias** que se persiguen son: Participar en el trabajo colegiado institucional; elaborar propuestas que innoven la práctica educativa; diseñar y poner en práctica estrategias de enseñanza adecuadas a las necesidades de los adolescentes; planear, desarrollar y evaluar la práctica educativa; vincular la escuela secundaria con la comunidad en donde se localiza. Los **conocimientos** que se fomentan son las bases epistemológicas y pedagógicas del proceso educativo en la educación secundaria; enfoques teóricos y metodológicos de la investigación educativa actual; la evolución histórica del currículum de la educación secundaria en México; la evolución histórica de la adolescencia; diversas estrategias metodológicas y tecnológicas que faciliten procesos de enseñanza aprendizaje. **Disposición** para analizar la experiencia en su quehacer; participación como agente de cambio; reestructurar su presencia hacia un perfil cinético; comprender y reconceptualizar modelos educativos enfocados a la solución en la educación secundaria; reestructurar esquemas cognitivos que le permitan el análisis, reflexión y modificación de comportamientos de su vida. (PME-2000). Lo que no encontramos en esta estructura ni en un documento anexo al plan de estudios, son los requisitos para la puesta en marcha de los programas, los mecanismos de gestión para el proyecto, ni los mecanismos para el seguimiento y la evaluación del plan de estudios.

El plan de estudios contempla 14 asignaturas con 108 créditos al terminar la maestría, más 32 créditos cuando presente el examen que le permitirá optar por el grado de Maestro, se incluyen 4 ejes curriculares, el psicológico sociocultural, pedagógico, prácticas educativas e investigación.

En el documento de criterios para evaluar programas académicos de la Dirección General de Normatividad (SEP:2001) se mencionan los elementos que debe contener el programa de estudios, después de revisar el programa de estudios de la Maestría en Educación Campo : Educación Secundaria tenemos como ausentes los elementos: Metodología del diseño curricular empleada, criterios de reconocimiento, equivalencia y revalidación (este documento sólo incluye los de acreditación) ; Mecanismos de evaluación y actualización curricular.

2.3 Tendencias de formación en la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria

El plan de estudios marca el proceso que pretende contribuir a que los estudiantes logren alcanzar una sólida formación en el campo de educación secundaria, menciona, los conocimientos, habilidades, hábitos, valores y actitudes que se pretenden desarrollar, en el plan de estudios se menciona la formación profesionalizante. En un posgrado profesionalizante la calidad radica en posibilitar que los profesores continúen formándose durante su desempeño profesional, en ellos se reinventa la profesión, se posibilita el mejoramiento profesional de los docentes a partir de la reflexión, un profesor reflexivo es capaz de identificar las necesidades de sus estudiantes y de programar sus acciones docentes

atendiendo a esas necesidades y los propósitos formativos del nivel en que se desempeña, de tal manera que una fuente importante de mejora de la calidad de educación básica lo constituyen este tipo de estudios (Manteca 2003).

En el perfil de egreso, el plan de estudios menciona:

El alumno...podrá desempeñarse como docente o directivo en la escuela secundaria, pero también le será posible incursionar en otros niveles educativos como educación media superior o superior, así mismo podrá encargarse del desarrollo de actividades propias de investigación o bien ocuparse en áreas administrativas en donde se busquen soluciones a diversos problemas de educación básica, en lugares y circunstancias que su especialidad, desarrollo profesional y seguridad personal le permitan cumplir con los objetivos propios de la educación secundaria (PEMES:2000).

se señala que están preparados para participar en el trabajo colectivo institucional y con equipos interdisciplinarios, las líneas de investigación se clasifican en tres grandes campos, gestión escolar en educación secundaria, curriculum en educación secundaria y relación educación secundaria y sociedad.

Análisis de contenidos

Al revisar los programas de estudio de la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria observamos que se uniforma la presentación en dos o tres cuartillas en todos los casos, en la primer página del programa encontramos un cuadro de clasificación con los datos: semestre, carga horaria, créditos, modalidad didáctica y eje curricular; en este cuadro nos falta saber la clave que se le asignó a cada espacio curricular.

Siguiendo con el orden que presentan los programas de esta maestría se describen los propósitos, enfoque teórico-metodológico, contenidos programáticos, productos esperados, criterios de evaluación, acreditación y bibliografía. Al revisar los programas, no mencionan bibliografía complementaria y en la bibliografía que acotan no hay una indicación para saber si estamos hablando de capítulos, síntesis o textos completos, carece de recomendaciones sobre videos, revistas y reportes de investigación, encontramos escasos los textos en lengua extranjera así como fuentes por vías electrónicas.

Se confunde en algunos programas los criterios de evaluación con la acreditación del espacio curricular; es los espacios curriculares menciona modalidades didácticas de curso, taller, seminario y laboratorio, sin embargo, no encontramos orientaciones metodológicas, no hay un referente que indique porqué un espacio es seminario y en el siguiente espacio del mismo eje es un curso; en la mayoría de los programas no se retoman las experiencias ni los conocimientos previos; y cuando se mencionan los contenidos sólo dan un listado de temas.

Entendemos por contenidos el conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados para formar parte de las distintas áreas curriculares en función de los objetivos generales del área. Al contenido que sirve de base para enseñar en otro semestre, se denomina relaciones verticales, mientras que cuando este apoyo se da entre materias del mismo semestre se llama relaciones horizontales. A partir de estos conceptos se proponen los criterios de continuidad, secuencia e

integración como aspectos ordenadores del contenido del plan de estudios (Díaz:1988), la organización por áreas resulta funcional para una institución educativa porque, como es el caso del programa en cuestión, evita tener profesores de tiempo completo en el plan de estudios, es decir, puede ser atendido por una planta de maestros amplia, los cuales pueden ser reemplazados sin afectar seriamente el desarrollo del plan en sí,

Esta hecho para lograr una eficiencia administrativa

(Díaz:1988)

lo que conlleva a un proceso de autonomización de sus componentes estructurales y a un abandono de las finalidades de organización, hay entonces en cuanto a la operación del programa una tensión hacia la desarticulación, a la individualización de sus componentes, lo que atenta contra la idea de totalidad (Pasillas:1997). De la estructura del programa analizaremos los ejes temáticos.

Eje Psicológico y sociocultural

Este eje tiene como objetivo que el alumno comprenda el enfoque psicológico que sustenta a la educación básica al abordar el estudio de las diferentes escuelas psicológicas, se busca elaborar el marco psicológico del proyecto de investigación. (PME.2000)

Este eje en su primera versión se nombró “psicológico”, en la versión reestructurada tiene el nombre de “psicológico y sociocultural”. Los seminarios están distribuidos a lo largo de 2 semestres, el eje, se integra por: El curso *Psicología Educativa* en la etapa Propedéutica, el seminario *Teorías del*

aprendizaje primer semestre y el taller de *Desarrollo Humano* en el segundo semestre con duración de tres horas por semana cada uno

Psicología educativa

Propósitos:

- Revisar un panorama general de los principales paradigmas de la psicología educativa.
- Analizar la propuesta de T:S: Kuhn sobre paradigmas y su construcción en la psicología educativa.
- Valorar las aportaciones teórico-metodológicas de los principales paradigmas de la psicología a la educación.
- Reflexionar acerca de los logros y limitaciones de los paradigmas psicológicos que sustentan la educación en México.

Contenidos

-Propuesta de T.S. Kuhn, Bosquejo de la historia de la Psicología, Psicología General y Psicología Educativa, Conductismo, Humanismo, Cognositivismo, Corriente Sicogenética, Corriente Sociocultural, Psicoanálisis, Enfoque psicológico que sustenta la educación en México.

Bibliografía

-Freud, A.(2000) Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente
 -Giddens,(1990) A. The Consequences of Modernity.
 -Hargreaves, A.(1998) Changing Teachers' Work and culture in the Post modern Age-Hernández, R. G. Paradigmas en Psicología de la Educación.-Nudler, (1998)Problemas epistemológicos de la Psicología.
 -Woolfolk, A.(1996) Psicología Educativa.

Una de las características que observamos en este curso propedéutico, es que se revisan corrientes que no se retoman en el seminario, "Teorías del aprendizaje" del primer semestre del mismo eje. Para revisar las aportaciones de T. S. Kuhn no encontramos fuentes primarias como Skinner por ejemplo.

Tres de siete temas que se marcan en los contenidos, cognositivismo, conductismo y corriente psicogenética, se soportan con biografía; para los demás temas es deficiente la bibliografía. No encontramos enlace en lo que respecta a psicología general y psicología educativa.

Diffícilmente se logran los propósitos del seminario la lógica psicológica se inclina hacia la psicología clínica más que a la psicología educativa pues se maneja en mayor proporción lo cognositivista o conductual.

Teorías del aprendizaje

Propósitos

- Revisar y contrastar las teorías del aprendizaje que fundamentan los planes y programas de estudio de la escuela secundaria para identificar la corriente psicológica que prevalece actualmente en ella.
- Diseñar, aplicar y evaluar estrategias de enseñanzas congruentes con el enfoque psicológico que sustenta el área de conocimiento que imparte en la escuela secundaria.
- Conocer las principales teorías de aprendizaje contemporáneas relacionadas con el proceso educativo y su importancia en la investigación aplicada
- Valorar las diferentes corrientes psicológicas del aprendizaje que subyacen en la educación idónea con la asignatura que imparte.

Contenidos

-Panorama histórico, principales paradigmas en las teorías de aprendizaje, Estudio de los procesos de aprendizaje, Aprendizaje y cognición, Aprendizaje y condicionamiento, Aprendizaje y sistema nervioso, Memoria, Lenguaje, Pensamiento, Revisión de los planes y programas de estudio de la ENSM

Bibliografía

-Leahey, L.H (1998) Aprendizaje y cognición,-Santiago de Torres, J., Tornay, M.F. y Gómez Millán, (1999) Procesos psicológicos básicos, - Shunck, D.H. (1997) Teorías del aprendizaje, -Grinberg, Jacobo Bases psicofisiológicas de la memoria en el aprendizaje -Ulrich, Roger et. Al (1999) Control de la conducta humana -Yelon, Stephen L. (2000) Psicología en el aula. México

En el seminario “Teorías de aprendizaje” se revisan bases fisiológicas privilegiando autores de la escuela Norteamericana, no hay fuentes primarias. La bibliografía que soporta los contenidos sobre este seminario tienen que ver más con procesos de aprendizaje que con “Teorías de aprendizaje”.

En los propósitos menciona que se contrastarán las teorías de aprendizaje que fundamentan los planes y programas de estudio, en la bibliografía de este seminario no encontramos los planes y programas de la educación secundaria, observamos muy escasa la bibliografía para alcanzar los propósitos.

Desarrollo Humano

Propósitos:

- Problematizar su práctica con relación a la interacción de la escuela con las diversas etapas de desarrollo del ciclo vital humano de los integrantes de la comunidad-
- Participar en el trabajo colectivo institucional, en equipos interdisciplinarios que cuestionen la relación Escuela-Estado-Sociedad a fin de lograr su vinculación y beneficio social.
- Analizar diversas etapas del ciclo vital humano, desde el nacimiento hasta la muerte, para establecer la proyección de la escala secundaria hacia la población que conforma la delegación política y sus alrededores.
- Reestructurar esquemas de pensamiento que le permitan desarrollar la sensibilidad, comprensión, empatía y responsabilidad hacia los ciclos de vida.

Contenidos

-Fecundación, embarazo y nacimiento, Infancia, Adolescencia, Juventud, Adultez, Vejez, Senectud, Instituciones sociales de apoyo a cada etapa del ciclo vital humano, Institución Escuela-Secundaria-Sociedad, Contrastación teórico-práctica en la educación que se imparte en las Escuelas Secundarias del D.F.

Bibliografía

-Aguirre, B.A. (1994) Psicología de la adolescencia. -Carretero, M. Palacios, J. y Marchesi, A. Comp..(1995) Psicología evolutiva vol. 3 Adolescencia, madurez y senectud. -Fierro, A. Comp. (1996) Manual de Psicología de la personalidad-Moradela, M. (1999) Psicología del desarrollo. Infancia, adolescencia, madurez y senectud. -Papalia, D.E. (1997) Desarrollo Humano -Mecce (1999) Desarrollo del niño y del adolescente México. SEP

En este taller se privilegian etapas evolutivas en donde los contenidos giran en torno a lo biopsicológico, por lo tanto omite lo psicocultural,.

El Desarrollo Humano se presenta como eje rector del Plan de la maestría, los contenidos en este taller denotan una orientación a la psicología evolutiva desde la fecundación hasta el ciclo vital humano haciendo énfasis en el adolescente, lo que demuestra ausencia de temas que fundamenten el discurso del Desarrollo Humano, por ejemplo temas sobre: el conjunto de oportunidades de valor para las personas, sean éstas políticas, económicas o sociales; ya sea para la supervivencia, la autoestima, la superación personal, el trabajo, la creatividad, la integración social o el ejercicio del poder.

Difícilmente se podrá lograr el segundo propósito de este seminario ya que no contamos con contenidos y bibliografía que lo soporten.

La bibliografía es reciente pues se encuentran textos de 1994 a 1999; sin embargo es escasa por el número de autores solo se marcan 6 autores para el seminario, no hay bibliografía que soporte los dos últimos temas de los contenidos.

En este eje Psicológico y sociocultural se prioriza en los tres espacios contenidos que versan sobre lo psicológico del individuo, por lo que resultan mínimos los temas que se dedican a lo social y menos aún a lo cultural; por poner ejemplos, temas sobre: la pertenencia a un grupo, educación y cultura, religión y cultura, política y cultura o la antropología y procesos educativos, revisando la bibliografía de este eje no encontramos autores que soporten la parte cultural del estudio.

Eje Pedagógico

En este eje pedagógico se hace un recorrido histórico desde las teorías educativas del siglo XVII hasta los temas de la postmodernidad en la educación, recorrido que abarca el curso propedéutico y dos espacios más del programa. Se inicia con el curso de *Teoría Educativa* de la etapa propedéutica obligatoria; posteriormente, el curso de *Tendencias Contemporáneas* en primer semestre, el seminario de *Educación y Sociedad* en segundo semestre, el laboratorio de *Análisis de Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje* y el *Laboratorio de Proyectos Educativos de Desarrollo* en el tercer semestre, todos éstos con duración de 3 horas a la semana cada uno.

Teoría Educativa (propedéutico)

Propósitos:

- Revisar las principales teorías educativas que explican el desarrollo del fenómeno educativo a partir de las circunstancias históricas, sociales y políticas de nuestro país y que se vinculan directamente con la sociedad, la cultura y el comportamiento de la educación secundaria.
- En el marco de las propuestas más relevantes de la teoría educativa, establecer semejanzas, diferencias y perspectivas en torno a la educación que debe brindar la escuela secundaria.
- Analizar posible articulación con el acontecer social de la época y sus relaciones entre pedagogía y educación, entre cambio social, realidad educativa y escuela secundaria, entre ciencia, teoría y la realidad social.
- Valorar la presencia de la teoría educativa y su impacto en la construcción pedagógica de la educación secundaria.

Contenidos

-Bases de las teorías educativas dominantes durante el S. XVII, Debate entre pedagogía y ciencias de la educación, La construcción de la pedagogía, Pedagogía de la modernidad S. XVIII.,-Estudio científico de la sociedad, considerada desde sus elementos básicos: individuo, grupos sociales y cultura, -Relación entre los debates actuales de la teoría educativa en relación a la pedagogía, la educación y la sociedad.

Bibliografía

- CARRY, Wilfrad.(1990) Hacia una ciencia crítica de la educación. -FERMOSO, Ponciano (1998) Teoría de la educación. -JURGEN, Henningsen. (1963) Teorías y métodos en la ciencia de la educación. -MOORE, T. (1967) Introducción a la teoría de la educación. . -RAVAGLIOLI, Fabrizio.(1984) Perfil de la teoría moderna de la educación. -WILSON, J. (1975) Educational Theory and the preparation of teachers.

Los contenidos siguen una lógica temporal o cronológica, encontramos cortes:

teoría educativa siglo XVII, siglo XVIII y por último se salta a “debates actuales de la teoría educativa”, este último tema se retoma en el siguiente seminario. Se repiten temas del curso *Teoría Educativa* cuando revisan “Principales Paradigmas en las Teorías de Aprendizaje”.

Tendencias Contemporáneas de la Pedagogía 1er. Semestre

Propósitos:

- Analizar, discutir y reflexionar sobre los principales sistemas de teorías de la educación que fundamentan la práctica educativa en la mitad del siglo para ubicar su práctica docente en ellas.
- Participar como colectivo interdisciplinario que enriquezca las visiones de los trabajos presentados para realizar aportaciones directamente vinculadas con sus trabajos de tesis.
- Desarrollar una actitud crítica sobre sus investigaciones y su práctica educativa en función del conocimiento de las teorías que serán abordadas durante el seminario.

Contenidos

-Las concepciones marxistas, La escuela crítica, La pedagogía del oprimido, el profesor como intelectual, La pedagogía social, La teoría de sistemas en educación

Bibliografía

- BORDIEU, (1990) Sociología y cultura. -MARDONES, J. M. (1991) Filosofía de las ciencias humanas y sociales. -MAX, Karl (1986).Obras escogidas. -ROCHER, Guy. (1982) Introducción a la Sociología General. -ZEITLIN, Irving.(1986) Ideología y teoría sociológica.

No encontramos contenidos que se articulen con el seminario *Educación y Sociedad*, los temas que se tratan en este espacio curricular se basan en una línea de humanismo metodológico positivista de la escuela norteamericana. La Pedagogía y Ciencias de la Educación son un debate, no hay contenidos que traten cómo insertar el debate en las tendencias contemporáneas.

Por la bibliografía de este seminario se sigue una lógica sociológica más que una pedagógica. No hay énfasis en las tendencias contemporáneas de la pedagogía, lo que encontramos es la crítica de las tendencias y algunas escuelas representativas de pedagogía.

La bibliografía mas reciente es de hace 15 años, en general encontramos textos de corte sociológico y no sobre pedagogía. Uno de los propósitos para este seminario es analizar, discutir y reflexionar sobre los principales sistemas de las teorías de la educación, por lo tanto, no es congruente con los temas que se proponen.

Educación y sociedad 2do. Semestre

Propósitos:

- Identificar los paradigmas que brinda la sociología en torno a los diversos fenómenos sociales que intervienen en el proceso educativo.
- Analizar en función de dichos paradigmas, la situación mundial, latinoamericana y nacional de la educación secundaria tomando en cuenta la globalización, la dependencia y el subdesarrollo.
- Asumir una actitud crítica sobre su función profesional a partir de análisis contextuales que integren los conocimientos obtenidos

Contenidos

-Educación y desarrollo, Globalización económica y educación, La crisis mundial en la educación, Dependencia, subdesarrollo y educación en, América Latina, Neoliberalismo y educación en México, Modernidad y condición

Bibliografía

-GIDDENS, A. Consecuencias de la modernidad. CERÓN, A.S. Un modelo educativo para México.
-DUCH, L. La educación y la crisis de la modernidad.

posmoderna en la educación, -La educación para la democracia (diversidad, pluralidad, tolerancia y valores).	GADOTTI, M..Historia de las ideas pedagógicas. México: -RUGARCÍA, N. Los valores y las valoraciones en la educación.
--	---

En la convergencia de propósitos y contenidos no se establecen las competencias, se queda en reflexión. En los contenidos denotamos cortes sociológicos: discursos de décadas de los 90s (globalización), 70s (dependencia y subdesarrollo, 90s (neoliberalismo), 90s (condición posmoderna), el programa de este seminario no da cuenta de por qué de los 90s se pasa a 70s y luego a 90s, no hay continuidad en los contenidos.

No encontramos la coincidencia entre bibliografía y temas de contenidos, de cuatro textos dos son sobre *modernidad* al analizar temas de globalización y posmodernidad no tenemos sustento bibliográfico, asimismo, no hay algún contenido que se relacione con el texto de *Historia de la Pedagogía*.

Análisis de Procesos de Enseñanza Aprendizaje 3er. Semestre

Propósitos:

- Reconocer las competencias didácticas con relación a los estilos de enseñanza en profesores de diversas asignaturas de la secundaria.
- Analizar la relación entre el aprendizaje de los alumnos de secundaria con las competencias didácticas de sus profesores.
- Identificar en las producciones de los alumnos de secundaria huellas de su aprendizaje, estrategias estables y procedimientos diversos, desde una actitud de sensibilidad a la otredad, comprensiva y ética.
- Identificar el grado de desarrollo de habilidades en los alumnos de la escuela secundaria, así como la importancia de la actitud hacia el aprendizaje integrador y su presencia multicultural.

Contenidos

- Tendencias sobre del desarrollo de habilidades.
- Estilos de aprendizaje en cada disciplina. Las competencias. La metacognición, La enseñanza de habilidades para el estudio, Estilos de enseñanza en las asignaturas de la educación secundaria,
- Relación entre los estilos de enseñanza

Bibliografía

- AEBLI, Hans (1998) *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología.*
- EDWARDS, Verónica (1995). *El liceo por dentro Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media.* Santiago: Ministerio de educación de Chile. -Programa Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación.
- GARDNER, Howard .(1991) *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo*

<p>y las posibilidades de aprendizaje.</p>	<p><i>deberían enseñar las escuelas</i>. México: SEP-Española- Paidós. [Biblioteca del Normalista]. -MONEREO, C. (Coord.) (1992) <i>Estrategias de enseñanza y aprendizaje</i>. México: México: SEP-Cooperación Española- Graó. [Biblioteca del Normalista]. -QUIROZ, Rafael (1999) "Las prácticas de enseñanza como condición de posibilidad del aprendizaje de los estudiantes de secundaria". V <i>Congreso Nacional de Investigación Educativa</i>. México: COMIE-Universidad de Aguascalientes. -WOODS, P. (Ed.) (1980) <i>Teacher strategies: Explorations in the Sociology of the school</i>. London: Croom Hell.</p>
--	---

En el programa antes de su reestructuración se llamaba este laboratorio "Intervención en el espacio áulico" prácticamente la mitad de la bibliografía se basa en publicaciones de la SEP

En los contenidos se habla de tres diferentes procesos: 1 procesos de aprendizaje, 2 didáctica de la disciplina y 3 de las disciplinas; de acuerdo a la bibliografía son tres lógicas diferentes para abordar los contenidos. No se menciona la metodología que se lleva a cabo para lograr el primer propósito, el de *Reconocer las competencias didácticas con relación a los estilos de enseñanza en profesores de diversas asignaturas de la secundaria* y los apoyos bibliográficos para las asignaturas en particular no se mencionan. La bibliografía es actualizada se incluyen textos de 1991 al 2000.

Proyectos Educativos de Desarrollo 3er semestre

Propósitos:

-identificar una problemática educativa concreta, su origen, la dimensión actual y un pronóstico y analizarla desde los referentes teóricos abordados en los espacios curriculares de la maestría
 -diseñar, aplicar y evaluar proyectos educativos de desarrollo (curriculares, de gestión o de intervención institucional), con los que se aborde la problemática detectada.

Contenidos

-La planeación, la programación y la microplaneación. , -El proyecto. Su origen. Su caracterización. Su dimensión técnico-instrumental. Su racionalidad., La elaboración de un proyecto: diagnóstico y análisis de la situación problema; definición de objetivos; logística y definición de estrategias; análisis de viabilidad; diseño de la evaluación, La implementación del proyecto. El marco institucional de la implementación. Las dimensiones culturales y los significados que los participantes atribuyen al problema; técnicas de acercamiento a la comunidad escolar, La evaluación del proyecto. Evaluaciones, de procesos, de impacto o sumativa. Técnicas e instrumentos cuantitativos, cualitativos y mixtos

Bibliografía

-GOLDFEDER G. y AGUILAR, E.(1996) *Planeación y administración. Un enfoque integrador*. México:
 -ESPÍNDOLA, José Luis ((1996) *Reingeniería educativa*. México:
 -JACKSON, Phillip. (1986) *The practice of teaching*. New York:
 -MIKLOS, Tello (1999) *Planeación prospectiva. Una estrategia para el diseño del futuro*.
 MILLÁN, Julio (2000) *México 2030, nuevo siglo, nuevo país*.
 -INSTITUTO TECNOLÓGICO DE MONTERREY. (1999) *Manual de administración de proyectos*.

El manejo de la fundamentación teórica de la planeacion de este laboratorio tiene que ver más con un ámbito administrativo, que con un ámbito de investigación.

Su tendencia es hacia la tecnología educativa porque evidencia la necesidad de una planeacion especificando la sistematización de la enseñanza donde se vea resultado y se tenga producto,

La tecnología educativa es una corriente adoptada, como realidad en diferentes ámbitos y niveles que se especializa en la planeacion de sistemas educativos por los profesores quienes consideran que a través de la sistematización de su enseñanza van a elevar el nivel académico de sus alumnos (Pansza: 1986)

El manejo de definición de objetivos y estrategias tiene que ver más con un ámbito de didáctica que de investigación. Para *diseñar, aplicar y evaluar proyectos educativos de desarrollo (curriculares, de gestión o de intervención institucional), con los que se aborde la problemática detectada*, necesitamos insumos sobre

investigación educativa; por lo tanto este seminario no da pie para identificar y abordar una problemática que se haya detectado.

El programa ya reestructurado incluye contenidos sobre planeación, sin embargo, el mayor énfasis que se hace es analizar el "Proyecto" del discurso oficial. En el laboratorio *Análisis de los Procesos de Enseñanza* se revisa la educación en la actualidad y su vinculación con la sociedad, también se incurre en repetir el contenido de "la condición postmoderna en la educación".

La modalidad didáctica es laboratorio, no hay metodología que indique la interacción y responsabilidad de los actores, los contenidos no soportan lo que se refiere al proyecto de intervención, en el proyecto de intervención se sigue una metodología particular que va de la reflexión a la intervención y luego regresa a la reflexión para proponer formas de intervención fundamentadas en la práctica cotidiana (Porlán: 1998,167), es otro esquema metodológico y no tenemos soportes bibliográficos.

Eje Prácticas Educativas

En el eje Prácticas Educativas se ofrecen elementos teóricos para la identificación de problemas para el análisis de la práctica docente, y en menor medida estrategias metodológicas para el diagnóstico.

En el programa de la maestría, este eje, antes de la reestructuración se llamaba eje multidisciplinario y se mencionaban optativos los *Seminarios Especializados I*

y II que cambiaron en el programa reestructurado por Seminarios Especializados I y II *Didácticas Específicas*.

La distribución: en el primer semestre el seminario- taller Currículo y *Prácticas de Enseñanza en la Escuela Secundaria*, en el segundo semestre el seminario *Gestión Escolar en la Escuela Secundaria*, en el tercer semestre el *Seminario Especializado I Didácticas Específicas* y en el cuarto semestre el *Seminario Especializado II Didácticas específicas*, cada espacio con tres horas a la semana de carga horaria.

Currículum y prácticas de enseñanza en la escuela secundaria- 1er. semestre Propósitos:

- Caracterizar el currículum desde distintas perspectivas.
- Analizar los planes y programas de estudios de educación secundaria 1993, a partir de sus dimensiones sociopolítica, epistemológica, psicológica, pedagógica y técnica en términos de su importancia, aportaciones y relación entre niveles educativos.
- Reconocer y analizar las diferentes fases del proceso curricular de la educación secundaria en México, desde el diseño curricular prescriptivo hasta las programaciones de aula: plan de estudios, programas de estudio, libros para el maestro, libros de texto y prácticas de enseñanza cotidiana.
- Disposición para reestructurar su planeación didáctica y sus prácticas de enseñanza desde los presupuestos del Plan y Programas de Estudio 1993 y de los enfoques metodológicos de la materia que imparten.

Contenidos

-Contextualización histórica de la evolución de diseños curriculares en nuestro país, -Las fuentes del currículum: sociocultural, política, epistemológica, pedagógica, psicológica.,-Niveles de concreción curricular: diseño curricular prescriptivo, proyecto curricular al nivel de centro escolar y programaciones de aula., Fases del proceso curricular: plan de estudios (propósitos y estructura curricular); programas de estudio: (enfoque, orientaciones didácticas y selección de contenidos); libros para el maestro; libros de texto; prácticas de enseñanza cotidiana, -El currículum orientado por las necesidades básicas de aprendizaje., El currículum como espacio decisional al nivel de la escuela y el profesor.
-Dimensiones de la práctica de enseñanza: institucional, interpersonal, social, didáctica, valoral y su relación pedagógica.

Bibliografía

- COLL, César (1992) *Psicología y currículum*. -
- GIMENO, Sacristán J. (1988)*El currículum: una reflexión sobre la práctica*.,
- JACKSON, Phillip. (1992) (Coord.) *Handbook of research on curriculum*.
- QUIROZ ESTRADA, R. (1995). *Los cambios de 1993 en los planes y programas de estudio en la educación secundaria*. México: CINVESTAV – IPN, [Documento DIE no. 40].
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1994). *Plan y Programas de Estudio 1993. Educación básica. Secundaria*. México.
- TORRES, Rosa M. (1998). *Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*. México: SEP Biblioteca del Normalista.

Los contenidos se centran en las aproximaciones conceptuales en torno al currículum y no se soporta del todo a las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria.

La bibliografía apoya contenidos sobre un estado general del currículo (Coll y Gimeno), perspectivas del currículo (Jackson) y sustentan parte de los contenidos; sin embargo, no encontramos cómo se vincula el plan y los programas de Estudio 1993 con los contenidos, no tenemos bibliografía complementaria, por lo que hay desequilibrio entre contenidos y referencias bibliográficas.

Gestión Escolar en la escuela secundaria – 2do. Semestre

Propósitos:

- Valorar la importancia del proyecto escolar como una herramienta organizativa y formativa mediante la cual la escuela secundaria define sus objetivos, establece sus metas y genera compromisos compartidos.
- Reflexionar sobre las condiciones que influyen en la organización y gestión escolares de la escuela secundaria: condiciones laborales y perfil profesional de los maestros; estructuras organizativas donde se privilegia lo administrativo sobre lo pedagógico; la escasa o nula disponibilidad de tiempo para actividades de desarrollo profesional durante la jornada laboral, ausencia de proyectos escolares colectivos a nivel de la escuela o de la academia local, vinculados con la práctica docente diaria del maestro, etc.
- Conocer investigaciones que den cuenta de la problemática educativa de la escuela secundaria en México con relación a los temas que son analizados y contrastarlos con otras experiencias internacionales.
- Diseñar estrategias para el funcionamiento efectivo de: Consejo Escolar de Participación Social, Consejo Técnico Escolar, Academias Locales de Especialidad, Sociedad de Padres de Familia y Sociedad de Alumnos.

Contenidos

Bibliografía

<p>Importancia de la organización escolar y concepciones de gestión educativa, La escuela secundaria urbana, como organización compleja, Consejo Técnico Escolar, Asociación de Padres de Familia, Consejos de Participación Social, Sociedad de Alumnos. Academias Locales de Especialidad, -El proyecto escolar como instrumento para mejorar la calidad de la educación secundaria, -La planeación estratégica centrada en la escuela y en el aula, -Experiencias internacionales, -Metodologías para la construcción de reuniones eficaces.</p>	<p>CONALTE (1991)Unidad de estudio: Proyecto escolar. CONALTE, SEP, -"Conferencia Mundial (1991)sobre Educación para Todos. Declaración Mundial (1993) sobre Educación para Todos", Jomtien, Tailandia, 1991, "Declaración de Nueva Delhi de los nueve países en desarrollo altamente poblados sobre Educación para Todos. 1993, en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. ESPELETA, Justa (1991)"El consejo técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela mexicana" FIERRO, Cecilia, (1994)El Consejo Técnico. Un encuentro de maestros. SEP Tedeso J.C. (1989) "The rule of the state in Education" en The projects for educational planning. Paris UNESCO/IEP</p>
---	---

El seminario propone ofrecer diferentes propuestas metodológicas para la elaboración colegiada de proyectos escolares para la atención de problemas inherentes a la formación de los alumnos, encontramos congruencia entre contenidos, bibliografía y propósitos.

Se estudia el currículo y la gestión en la escuela secundaria con la visión de la educación básica oficial.

Se percibe a un docente que participa fuera del aula, la mayoría de la bibliografía de este seminario es oficial, emitido por la SEP y reciente.

Se menciona al proyecto escolar como instrumento para mejorar la calidad, sin embargo, según el *Foro sobre educación básica* que se llevó a cabo el 5, 6 y 7 de agosto del 2004 en el Centro Médico Siglo XXI, se discutió precisamente sobre la inequidad que provoca el programa escuelas de calidad, ya que el 18 % de las escuelas son beneficiadas con los privilegios económicos del programa provocando con esto, inequidad, marginación y elitismo (La jornada 8 de sept. 2004)

Seminario Especializado I 3er. Semestre

Propósitos:

- Analizar la naturaleza de los contenidos escolares de la educación secundaria y su relación con las necesidades de aprendizaje de los adolescentes y su desarrollo cognitivo.
- Analizar las problemáticas asociadas a los enfoques metodológicos propuestos en las asignaturas de la educación secundaria.
- Recuperar los resultados de la investigación educativa sobre didácticas específicas en los trabajos de tesis.
- Hacer propuestas de docencia fundamentadas en resultados de la investigación educativa, en sus avances de tesis y en la reflexión de su experiencia

Contenidos

-*Naturaleza del conocimiento escolar:* diferencias entre el conocimiento científico y el conocimiento escolar. Criterios para la selección y organización de contenidos .Relación entre las asignaturas de las ciencias naturales y las matemáticas.
 -*Necesidades de aprendizaje y desarrollo cognitivo:* Las concepciones alternativas en los jóvenes ,Competencias cognitivas
 Desarrollo de habilidades del pensamiento
 -*Enfoques metodológicos y problemáticas asociadas a ellos:*
 El aprendizaje por descubrimiento
 Aprendizaje significativo por transmisión-recepción
 Cambio conceptual
 Modelo CTS,
 -*La evaluación:* La evaluación como generadora de conocimientos
 Evaluación de conocimientos conceptuales
 Evaluación de conocimientos procedimentales

Bibliografía

-GIORDAN, André.(1997) Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos.
 -CARRETERO, Mario. (2000)Construir y enseñar las ciencias experimentales.-
 SIEGLER, R.S. (1991)Children's thinking. Englewood Cliffs,-MONEREO, C. (Coord); (1998)CASTELLÓ, M.; CLARIANA, M.; PALMA, M.; PÉREZ, M.L. . Estrategias de enseñanza y aprendizaje. México: SEP Biblioteca del Normalista.
 -UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. (2000). Antología del segundo módulo del Diplomado de Elevación de la Calidad Docente. México.
 -RODRÍGUEZ, M.M.(1999) Conocimiento previo y cambio conceptual. Argentina: AIQUE.

Seminario especializado II 4to. Semestre

Propósitos:

-Profundizar en el análisis de la naturaleza de los contenidos escolares de la educación secundaria y su relación con las necesidades de aprendizaje de los adolescentes y su desarrollo cognitivo.
 -Profundizar en el análisis de las problemáticas asociadas a los enfoques metodológicos propuestos en las asignaturas de la educación secundaria.
 Evaluar las propuestas de docencia elaboradas en el curso anterior y sistematizar los resultados.

Contenidos

-Didáctica de las ciencias naturales y las matemáticas -Didáctica de las ciencias sociales y las lenguas
 -Naturaleza del conocimiento escolar, -Aspectos que determinan las formas que adquiere la expresión del conocimiento (orales, escritas, artísticas, simbólicas, etc.) , Relación entre asignaturas de las ciencias sociales con las demás asignaturas de la educación secundaria , - El placer estético
 Necesidades de aprendizaje y desarrollo cognitivo, -Construcción del espacio, - Comprensión de la causalidad, -Construcción de entramados conceptuales, Enfoques metodológicos y problemáticas asociadas a ellos, -Compromiso de los jóvenes con el entorno social y natural, -Los problemas transversales, -Uso de medios como estrategias didácticas, La evaluación
 -Formas que adquiere la evaluación en las ciencias sociales, Coherencia de la evaluación con los propósitos y con el enfoque

Bibliografía

-CARRETERO M. (Comp.) (1989) *La enseñanza de las ciencias sociales.* Madrid: Visor.
 -DUSCHATZKY, S. (1995). *Indicios sobre el sentido del conocimiento escolar. Un estudio en los niveles primario y medio.* Buenos Aires: FLACSO.
 -MORA, G. (Comp.) (1998). *1er. Encuentro de profesores de historia. Nivel Secundaria.* México: ENSM.

En el Seminario Especializado I y II se revisan resultados de la investigación educativa sobre las didácticas de las Ciencias Naturales, Matemáticas, Tecnología, Ciencias Sociales y Lenguas con la finalidad de diseñar propuestas de docencia y aplicarlas en problemas concretos.

No tenemos elementos para determinar cómo son los mecanismos para atender cada disciplina de conocimiento suponiendo que cada disciplina tiene una metodología propia como actividad cognitiva que potencializa el pensamiento crítico, cada disciplina como asignatura escolar se le despoja de su función educativa reduciendo a nombres, fechas y conceptos (Salazar 2005) ¿Cómo se le da sentido a la información?, ¿cómo se tejen relaciones o posibilidades entre los conceptos, fechas, nombres y acontecimientos de cada disciplina?, ¿dónde queda la epistemología de cada disciplina?, no tenemos respuesta a estas interrogantes cuando revisamos los programas de los Seminarios Especializados I y II

El programa menciona un listado de contenidos soportados con escasa bibliografía, no se propone la metodología de la modalidad didáctica y no hay sugerencias bibliográficas para los contenidos programáticos que indica.

Eje Investigación

En el eje de Investigación la finalidad principal es dar al estudiante las herramientas necesarias para elaborar o rediseñar su proyecto de investigación, para después llevarlo al análisis del conocimiento educativo y seleccionar su paradigma de investigación todo ello ligado al desarrollo del proyecto de

investigación, con el fin de que al término del cuarto semestre el futuro egresado haya terminado el primer borrador de su trabajo de tesis.

Los espacios para este eje se distribuyen a lo largo de todo el tiempo en que se ofrece la maestría: En la etapa propedéutica el taller *Estrategias de Investigación* con 3 horas, el curso *Epistemología y Educación* con 3 horas, el seminario-taller *Paradigmas de Investigación* con 6 horas, *Seminario Taller de Tesis I* con 6 horas, *Seminario Taller de Tesis II* con 9 horas a la semana.

Se observa la búsqueda en este eje de investigación por propiciar saberes, competencias, habilidades profesionales y el análisis de la escuela secundaria urbana, con los propósitos de este eje se fomentan en el estudiante los fundamentos teóricos, la concreción metodológica e investigación.

Estrategias de investigación

Propósitos:

- Identificar la metodología y los productos de la investigación como insumos en la práctica docente del profesor de educación secundaria.
- Conocer y manejar procedimientos, técnicas, recursos, estrategias e instrumentos empleados en el diseño y elaboración de proyectos de investigación educativa.
- Reestructurar el anteproyecto de investigación en proyecto, con base en un intercambio interdisciplinario.

Contenidos

- Estructura metodológica del proyecto de investigación.
- Procedimientos, técnicas e instrumentos para recuperar, procesar y analizar información especializada.
- Conformación de marcos teóricos y referenciales.
- Elementos del discurso científico para elaborar el documento final.

Bibliografía

- Eco, Umberto. (1991) *Cómo se hace una tesis, técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura.* México: Gedesa Mexicana
- Bisquerra, Rafael. (1989) *Métodos de investigación educativa. Guía práctica.* Barcelona: CEAC
- Bahena, Guillermina. (1993) *Instrumentos de investigación.* México: Editores Mexicanos Unidos
- Hernández, Sampieri, Roberto et al. (1991) *Metodología de la investigación.* México: McGraw Hill
- Gamboa Villafranca, Xavier (1998) *Formulación de propuestas de investigación, en un contexto de cambio estructural acelerado.* México: CEPROS A:C:

De las características que observamos en este taller propedéutico son: Se revisan autores que después se retoman como Bisquerra, Rafael o Bahena Guillermina, sin embargo como no encontramos en los programas estrategias metodológicas, podemos mencionar presumiblemente que tenemos repetición de bibliografía no necesaria, además, por la complejidad del proyecto en sí es ambicioso pretender la conformación del proyecto de investigación en un seminario propedéutico

Epistemología y Educación 1er. Semestre

Propósitos

- Conocer y analizar los principales planteamientos filosóficos sobre la fundamentación del saber en las ciencias y la investigación educativa.
- Identificar los presupuestos epistemológicos que subyacen en la construcción del conocimiento pedagógico actual en la educación secundaria.
- Analizar con un sentido interdisciplinario la práctica educativa en la escuela secundaria.
- Valorar la presencia de la epistemología en la investigación educativa y el desarrollo de ésta a nivel nacional en la educación secundaria.

Contenidos

Bibliografía

<p>Enfoques sobre lo epistemológico y la construcción del saber científico y social, Teoría del conocimiento y práctica docente, La comprensión y explicación de la ciencia.</p> <p>Evolución de la investigación educativa en México, Vínculos entre epistemología e investigación educativa, Tipo de conocimiento presente en los programas de estudio de educación secundaria.</p>	<p>-MARDONES, J.M. (1991) Filosofía de las ciencias humanas y sociales. -ABRAHAM, Nazif. (1994) Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus aplicaciones en la formación docente. COLL, César. (1990) . Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento-GADAMER, H. (1992) Verdad y método.</p> <p>-MARTINEZ, Rizo, Felipe.(1996 " <i>La investigación educativa en México en el contexto Latinoamericano</i>". En: Gilbert, DE LANDSHEERE. La investigación educativa en el mundo.</p> <p>-DUSCHL, R. y Gitomer, D. (1991)"<i>Epistemological perspectives on conceptual change: implications for educational practice</i>". Journal of Research in Science Teaching 28 (9).</p>
---	---

En este curso se incluyen contenidos del *Seminario Especializado I* cuando se revisan contenidos que se refieren a la metodología, se repiten contenidos del seminario-taller *Epistemología y Educación*, se aborda el tema de diseños de instrumentos de investigación, en *Paradigmas de Investigación* y en el *Seminario de Tesis I*.

La bibliografía es actualizada y propicia la formación teórica, metodológica e instrumental, se percibe concepción empírica, los seminarios abordan aspectos filosóficos y metodológicos, tratan del diseño y tratamiento de la muestra, así como habilidades para el manejo y procesamiento de la información, se repiten autores que se habían trabajado en anteriores ejes como Coll, Mardones, Gadamer, Carr Kemis, Max Webber, encontramos ausencia de autores investigadores mexicanos. Encontramos en la bibliografía pocos textos para soportar los contenidos.

Paradigmas de Investigación 2do. Semestre

Propósitos:

- Reconocer e identificar los diversos discursos de los actores educativos inmersos en los contextos donde desarrolla su práctica educativa para comprender la problemática a la que se enfrenta.
- Establecer la comunicaron con los demás actores que participan en el ejercicio de su profesión. Comprender y aplicar los diversos enfoques teóricos y metodológicos que sustenten la investigación educativa.
- Analizar y reconceptualizar modelos educativos que permitan proponer diversas alternativas de solución a la problemática que se presenta en el campo de la educación secundaria.

Contenidos

- Antecedentes de la investigación científica contemporánea, -Análisis de la investigación en educación.
- Principales paradigmas de la investigación, -Tipos de investigación en educación.
- Selección de paradigma en la educación, -Análisis de diversas investigaciones para identificar el paradigma que la sustenta, -Ubicación del paradigma en el proyecto de investigación del participante.
- Diseño de los instrumentos de investigación de acuerdo al paradigma que sustenta el proyecto de investigación del participante, - Incorporar el proyecto de investigación del participante los avances realizados en el taller.

Bibliografía

- Álvarez Coral, J (1994) Metodología de la investigación documental. Ayer, A.J.(1988) El positivismo lógico. España -Bagu S. (1984)Tiempo realidad social y conocimiento. Berger, P. Y Luckan (1986)La construcción social de la realidad -Bisquerra Rafael (1986)Métodos de investigación educatlva. España CEAC
- Carr Kemmis (1988)Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. -Max Webber (1992) Ensayos de metodología sociología.

Aquí se repiten temas del curso propedéutico de investigación, hay poca bibliografía para cubrir los contenidos y lograr los propósitos, difícilmente alcanzaremos el propósito: "Reconocer e identificar diversos discursos de los actores educativos inmersos en el contexto donde desarrolla su práctica educativa", puesto que no contamos con algún tema en los contenidos que aborde "Análisis del discurso". No se mencionan estrategias que llevemos a cabo para "Establecer la comunicación con actores que participen en el ejercicio de su profesión" como se menciona en los propósitos, nos deja la tarea de inferir si se va a trabajar con entrevistas, cuestionarios u otros recursos.

Seminario de tesis I 3er. Semestre

Propósitos:

- Caracterizar el paradigma metodológico seleccionado y elegir el tipo de investigación acordes al problema abordado.
- Organizar y sistematizar información existente sobre el tema elegido, en un estado del conocimiento.
- Elaborar y validar los instrumentos congruentes con el tipo de Investigación elegido, que les permitan recuperar el referente empírico de su investigación.

Contenidos

- Reconstrucción del objeto de investigación desde la producción investigativa.
- Caracterización del tipo de investigación.
- Identificación y recolección de información especializada para su análisis, en papel y vía electrónica.
- Técnicas e instrumentos de recopilación de datos.
- Elaboración de instrumentos y su validación mediante el uso de modelos estadísticos.

Bibliografía

- BISQUERRA, Rafael (1989) *Métodos de investigación educativa*. DE SCHUTTER,(1990) Anton. *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*.
 HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. (1991) *Metodología de la investigación*. México
 WITTROCK, Merlin C. (1986) *La investigación de la enseñanza I, II, III..*
 WOODS, Peter .(1986) *La escuela por dentro*.

La mayoría de los contenidos del Seminario-Taller Paradigmas de Investigación se trabaja para la identificación de paradigmas, en este Seminario de Tesis I se sigue con el propósito de caracterizar paradigmas, es decir, se repiten propósitos en distintos espacios curriculares.

Encontramos bibliografía escasa y omisión de bibliografía complementaria.

De nuevo se aborda el propósito de trabajar con instrumentos, sin embargo, es hasta el 3er semestre (en este seminario de tesis) que se propone elaborar y validar los instrumentos para recuperar el referente empírico congruente con el tipo de investigación elegido” por lo que suponemos que difícilmente se logre uno de los propósitos generales de este plan de estudios que es, que el alumno termine el 4to. Semestre mínimo con el 70% del avance de tesis.

Seminario de tesis II 4to. Semestre

Propósitos:

- Recuperar el referente empírico objeto de la investigación mediante la aplicación de instrumentos probados y validados.
- Construir elementos teóricos-analíticos que les permitan organizar y sistematizar la información obtenida.
- Procesar y analizar la información recabada en la investigación de campo.
- Redactar el informe de la investigación.

Contenidos

Bibliografía

<ul style="list-style-type: none"> -Construcción de categorías o herramientas analíticas para el análisis de la información obtenida en la investigación de campo, Técnicas y procedimientos para la elaboración de protocolos y de concentración de datos. -Procedimientos del discurso científico para la elaboración de informes de investigación -Uso de herramienta estadística y computacional para el procesamiento de información y presentación de resultados. 	<p>COHEN, Louis y Laurence NANION (1989) Métodos de investigación educativa. COOK, T.D. Y Ch. S. REICHART (1992) Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa. MARTÍNEZ, Miguel (1996) La investigación cualitativa etnográfica en educación. POSTIC, M. y J.M. DE KETELE (1992) Observar las situaciones educativas. Madrid: Narcea. ROJAS SORIANO, Raúl (1994) El proceso de investigación científica.</p>
--	---

En el Seminario de Tesis II los contenidos son generales, se refieren a la metodología que abordarán los alumnos participantes en este seminario. La enseñanza para la investigación transita principalmente por seminarios de

metodología y el trabajo de tesis, existe ausencia en líneas de investigación y encontramos bibliografía escasa.

Uno de los propósitos de este seminario se refiere a la redacción del informe de investigación, propósito que no se cumplió, actualmente (abril de 2005) sólo hay 5 alumnos con grado.

En general en el plan de estudios de la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria hay algunas repeticiones de contenidos y en menor proporción repetición de propósitos. Díaz Barriga menciona que se debe encontrar un orden lógico y psicológico para organizar los temas que se van a enseñar, la realidad formalizada y segmentada es ordenada en los espacios curriculares para transmitirlos, esta perspectiva de organización curricular influye en la visión fragmentaria y disociada que la institución reproduce.

“El hecho de que los contenidos se organicen nominalmente por áreas no garantiza automáticamente la anhelada integración de aquellos, en una instrumentación por áreas se pueden reducir a disciplinas originarias
(Díaz: 1988),

en la revisión del plan de la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria encontramos dificultades estructurales para lograr la integración a partir de las categorías con las que construye su conformación teórica, la integración que se presenta en este plan de estudios no es precisa por lo que remite a los maestros encargados de cursos, seminarios, talleres y laboratorios a

estructurar la propuesta del programa que se les asigna, y lo hacen a partir de las especificaciones curriculares, su trayectoria académica y las particularidades de cada grupo escolar.

El currículo se entiende como un proceso con discontinuidad que es un modelo que debe reconstruirse en cada espacio curricular. Aunque es un gran mérito, el plan de estudios que revisamos encierra una serie de problemas de orden conceptual y práctico en su aplicación, particularmente problemas como la evaluación y la práctica didáctica, que podrían convertirse en experiencias fallidas para algunos si no se toman los causes adecuados.

El plan de estudios de la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria es de tipo institucional, de carácter sintético que marca el contenido mínimo para estudiarse en un curso, aquí cobra importancia un tipo de formación de profesores que sostenga no sólo la necesidad del dominio de un contenido específico, sino simultáneamente el conocimiento de aproximaciones al fenómeno educativo.

Las personas que trabajan en una organización son elementos que forman parte de su estructura, los docentes asumen roles en la organización, los miembros se comprometen con la institución donde los hechos no se dan de forma independiente, se conciben como organismos vivos o escenarios donde desarrollan algo más que actuaciones aisladas (Antúnez:1998), por lo que para distinguir la orientación de formación de este plan de estudios revisamos la

formación de los docentes encargados de los diferentes seminarios, se asignaron los docentes en tres grupos uno matutino y dos vespertinos.

Cuadro 5 PERFIL DE LA PLANTA DOCENTE

ASIGNATURA	FORMACIÓN DEL DOCENTE	GRUPO
TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	MAESTRO EN CIENCIAS DIE DOCTOR EN PEDAGOGÍA ENSM MAESTRO EN MODIFICACIÓN DE CONDUCTA	TM TV TV
TENDENCIAS CONTEMPORÁNEAS DE LA PEDAGOGÍA	MAESTRO EN ENSEÑANZA SUPERIOR DOCTOR EN PEDAGOGÍA UNAM MAESTRO EN MODIFICACIÓN DE CONDUCTA	TM TV TV
CURRÍCULO Y PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN LA ESC. SECUNDARIA	MAESTRA EN PEDAGOGÍA CESE MAESTRO EN CIENCIAS DIE MAESTRO EN CIENCIAS DIE	TM TV TV
EPISTEMOLOGÍA Y EDUCACIÓN	MAESTRO EN CIENCIAS DIE DOCTOR EN PEDAGOGÍA ENSM	TM TV
DESARROLLO HUMANO	MAESTRO EN CIENCIAS DIE DOCTOR EN PEDAGOGÍA ENSM MAESTRO EN CIENCIAS DIE	TM TV TV
EDUCACIÓN Y SOCIEDAD	DOCTOR EN PEDAGOGÍA ENSM DOCTOR EN PEDAGOGÍA UNAM	TM TV
GESTIÓN ESCOLAR EN LA ESC. SECUNDARIA	MAESTRA EN PEDAGOGIA CESE MAESTRA EN EDUCACIÓN IPN MAESTRA EN CIENCIAS DIE	TM TV TV
PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN	MAESTRA EN CIENCIAS DIE MAESTRO EN CIENCIAS DIE MAESTRA EN TEORIA PSICOANALITICA	TM TV TV
ANÁLISIS DE PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE	MAESTRA EN PEDAGOGÍA CESE DOCTOR EN PEDAGOGÍA UNAM DOCTOR EN PEDAGOGÍA ENSM	TM TV TV
PROYECTOS EDUCATIVOS DE DESARROLLO	DOCTOR EN PEDAGOGÍA ENSM MAESTRA EN CIENCIAS DIE DOCTOR EN PEDAGOGÍA ENSM MAESTRA EN CIENCIAS DIE	TM TV TV TV
SEMINARIO ESPECIALIZADO I	MAESTRA EN CIENCIAS DIE MAESTRA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACION DOCTOR EN PEDAGOGIA ENSM	TM TV TV
SEMINARIO TALLER DE TESIS I	MAESTRA EN EDUCACIÓN SUPERIOR UNAM DOCTOR EN PEDAGOGIA MAESTRO EN CIENCIAS DIE MAESTRO EN CIENCIAS DIE MAESTRA EN CIENCIAS DIE MAESTRA EN PEDAGOGÍA CESE DOCTOR EN PEDAGOGIA UNAM MAESTRA EN MODIFICACIÓN DE CONDUCTA DOCTOR EN PEDAGOGÍA ENSM MAESTRA EN PEDAGOGÍA CESE DOCTOR EN PEDAGOGÍA ENSM MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DOCTOR EN PEDAGOGÍA ENSM MAESTRA EN EDUCACIÓN IPN DOCTOR EN PEDAGOGÍA ENSM MAESTRO EN CIENCIAS DIE MAESTRA EN ENSEÑANZA SUPERIOR MAESTRA EN CIENCIAS DIE MAESTRA EN CIENCIAS DE LA COMUNIC DOCTOR EN PEDAGOGÍA ENMS MAESTRA EN EDUCACIÓN	

Fuente: Archivos ENSM

Para el taller de tesis II y Seminario de Tesis II se procuró que los docentes fueran los mismos, omitimos los turnos porque se designaba al maestro de acuerdo a los temas que trabajaban los alumnos, el máximo de alumnos atendidos por docente fue de ocho y el mínimo de dos para los seminarios especializados y los talleres de tesis.

La mayoría de docentes de este programa de maestría por su formación son pedagogos, toda la planta académica incluyendo a la coordinadora del programa imparten asignaturas en las Licenciaturas de la ENSM.

En el siguiente capítulo analizamos las trayectorias de los docentes y cómo influyen éstas en los procesos de formación en este programa de posgrado. Cuando obtuvimos los datos sobre docentes frente a grupo en esta maestría (Anexo 2), observamos que el equipo de diseñadores y 5 docentes más llevaron la mayor carga horaria frente a grupo, es el esfuerzo de un colectivo que se compromete sin estímulos académicos adicionales, ni descarga académica sin horas asignadas para trabajo colegiado, esfuerzos que convergen para concluir con los compromisos y trabajos asignados emanados de este programa de posgrado.



CAPITULO 3

**Procesos de formación,
desde la perspectiva de los
docentes**

En este capítulo estudiamos los procesos de formación en dos dimensiones, la primera dimensión, en sí misma es el programa de posgrado en este contexto, mencionamos la experiencia de esta generación, la experiencia de formación de sujetos ya que en esta dimensión como dice Ferry, se da un trayecto formativo que analizamos desde este recorrido incorporación, socialidad, tutoría y obtención del grado; pero al ser una experiencia formativa también se convierte, en la 2da dimensión, en una experiencia formativa para los propios académicos que constituyen la planta docente. El docente es el eje de análisis pero las dos dimensiones están articuladas en este contexto de formación del sujeto, brindo tanto la comprensión de estos 4 elementos que condicionan el proceso de formación a través de las concepciones de los sujetos docentes apuntando al análisis de sus trayectorias, la mirada etnográfica muestra facetas desconocidas de prácticas culturales que se dan en las escuelas (Rockwel,1992) La formación mas efectiva en las instituciones también parece basarse en relaciones personales mas cercanas, la riqueza del discurso sobre la experiencia

docente en varios contextos contrasta con la estructura formularia de los documentos escritos.

Si se supone que los individuos, lejos de ser una historia singular son primordialmente productos y, a su vez, productores de las particulares configuraciones sociales en las que han desplegado sus vidas, cada individuo es un testimonio de su sociedad no sólo como testigo y narrador de una historia que le tocó vivir, sino como producto y testimonio de ella en sus actos. Los discursos que obtuvimos no significa que sean siempre los discursos de toda la sociedad porque ningún individuo se estructura en relación directa con toda la sociedad pero sí obtenemos cómo las experiencias académicas van conformando ciertas imágenes sobre lo que implica ser maestro, sobre la manera de trabajar y relacionarse entre docentes.

Se realiza un análisis de los procesos de formación a partir de la reconstrucción de trayectorias profesionales de docentes de la planta académica que trabajaron en la Maestría en Educación: Campo: Educación Secundaria, en donde la entrevista es una de las herramientas de investigación por medio de las cuales se reconstruyen las trayectorias, retomamos la entrevista como instrumento, para comprender la

heterogeneidad de orígenes, abordando la docencia y la trayectoria como objeto de estudio, reconstruyendo formas en que se vinculan profesionales en su vida docente y académica en un contexto particular, así como la interacción social, en donde los docentes comparten estructuras básicas institucionales que los afilian.

3.1 Una mirada interpretativa

La investigación que realizamos abarca un estudio desde una perspectiva interpretativa cuya mirada es el sujeto y su acción social, las comunidades que se articulan a este paradigma plantean que el objeto de las ciencias sociales es el propio sujeto, que crea significados sociales y culturales en relación con los otros; es una investigación, explicativa, deductiva, de sujeto a sujeto, en donde el sujeto es el que nos posibilita dar el eje de la historia del contexto, la vertiente interpretativa, se caracteriza por el interés que se centra en comprender los aspectos más específicos y cotidianos de la realidad con la necesidad de estudiar la acción significativa, el entramado histórico y cultural y el ejercicio hegemónico como niveles de reconstrucción epistemológica implicados en la reproducción de un texto etnográfico (Bertely,2000). Se refiere a la interpretación de la acción significativa, aprender a inscribir e interpretar el punto de vista de los actores, antes que analizar este discurso según sus referentes históricos, culturales y políticos más amplios.

Considerar los amplios procesos de la transmisión cultural, nos permite analizar lo que sucede en la vida cotidiana escolar, dentro del Estado y sus prácticas hegemónicas, según Mead (1982) la persona se construye al interactuar socialmente y al colocarse en el lugar de los otros. El tratamiento empírico etnográfico nos obliga a considerar los elementos, instrumentos, tratamiento de la información y formas de validación de la corriente etnográfica, los conceptos provienen de la psicología social, del interaccionismo simbólico, la fenomenología social, la sociología comprensiva, la hermenéutica, la antropología simbólica y la

teoría social crítica, definiendo el trabajo etnográfico no sólo por su capacidad descriptiva sino básicamente por su posibilidad interpretativa Bertely (2000). Según Mardones (1991) la tradición cualitativa pretende la comprensión de los actos humanos, haciendo énfasis en los significados que se les dan a los mismos, su pretensión no es explicar, ni controlar sino la interpretación que se convierte en un paso para la emancipación, donde se trata de analizar y comprender realidades de las que no se ha escrito antes, donde lo fundamental es la necesidad de dar cuenta de la subjetividad del objeto de estudio, de encontrar y comprender los sentidos de sus actos e interpretarlos.

En este estudio nos acercamos a la lógica de los actores que representan roles en una situación estructurada según los referentes de Habermas, quien considera a la personalidad como un expediente para referirnos a las competencias adquiridas, que convierten a un sujeto capaz de lenguaje y acción poniéndolo en ello en condiciones de participar en procesos de entendimiento en el contexto dado de cada caso y de afirmar la propia identidad en plexos de interacción cambiantes y la integración social, asegura que las nuevas situaciones que se presenten queden conectadas con los estados del mundo existentes, provee la coordinación de las acciones a través de las relaciones interpersonales legítimamente reguladas y confiere continuidad a la identidad de los grupos (Habermas,1984)

Pérez considera a la escuela como un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica, la distingue de otras instituciones e instancias de

socialización y le confiere su propia identidad y su propia autonomía, es la mediación reflexiva de influjos plurales que ejercen sobre nuevas generaciones, por lo que al intentar comprender los procesos que ocurren en las escuelas nos encontramos inevitablemente con la cultura (Pérez, 1998). Con el concepto de cultura encontramos algo parecido al concepto de formación, encontramos definiciones desde diversos enfoques.

Según Bertely, la cultura puede definirse como el cúmulo de conocimientos, técnicas, creencias y valores expresados en símbolos y en las prácticas que caracterizan a cualquier grupo humano y que suelen transmitirse, no mecánicamente sino, en el tiempo y en el espacio, de una generación a otra y la cultura escolar, como unidad social específica y que posee algunas de estas características: es un ordenador de la vida social que le da unidad, contexto y sentido a los quehaceres humanos y hace posible la producción, la reproducción y la transformación de las sociedades. La cultura tiene manifestaciones locales propias y específicas, importantes para identificar los elementos que integran ésta. Para el estudio que realizamos recuperamos como manifestación local lo referente a procesos de formación relacionados con programas de posgrado según

Guadalupe Moreno

hace referencia a procesos generados y actuados en la vida cotidiana de las instituciones formadoras, en los que asumen una forma concreta de ciertas experiencias de aprendizaje que son propuestas a los sujetos en formación y cuyo logro pretende ser facilitado por los formadores, de tal manera que, aunque sean asimiladas de diferente forma por cada

estudiante, dichas experiencias constituyen la mediación fundamental con la que se pretende que estos alcancen los objetivos del programa de formación (Moreno,2003)

Por lo que tomamos en cuenta la relación que hay entre la vida académica de un programa y la eficiencia interna en la institución, la importancia de la integración de un programa que se compone por estudiantes, docentes, tutores, funcionarios y personal de apoyo, conformó la razón para tener un acercamiento al movimiento que se generó al interior de este programa de posgrado.

Formar y construir opciones apegadas a la realidad no lo hace la política educativa, lo hacemos los maestros en las opciones cotidianas que tomamos, desde la responsabilidad que implica ser enseñante, ser enseñante como espacio de construcción de realidades ya que uno tiene mucha incidencia en cómo genera un espacio constructor de realidad o no, nosotros mismos somos parte de esas construcciones, nosotros no construimos conocimiento dando lo que el programa dice, nosotros construimos conocimiento de sí y del mundo, con cómo nos relacionamos con el otro sujeto no sólo con el conocimiento instituido en el currículum (Quintanar, 2002)

Para Pilles Ferry la formación es siempre un adquirir o perfeccionar de un saber, una técnica, una capacidad, un comportamiento, lo que va implicado a una capacitación, capacidad de hacer, de reaccionar, de razonar, de sentir, este modelo se caracteriza porque reduce la noción de formación a la de aprendizaje

en su acepción mas estricta, el proceso de formación se organiza en función de los resultados contables y evaluables, cuya intención pretende garantizar un nivel definido de competencia en términos de conocimientos, de comportamientos, de acciones o habilidades (Ferry,1990), por lo que formarse es adquirir una cierta forma, una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma (Ferry, 1997) no somos una máquina de formar, no se aplica una técnica de manera mecánica, se forma a actores, a sujetos (Imberón,1997).

El actor es considerado no sólo como agente abstracto, sino como alguien que adoptó, integró roles sociales y que representa roles profesionales, sujeto como actor de sí mismo, de sus acciones, de sus aceptaciones y sentimientos,

Hegel dice que la intersubjetividad está ligada al encuentro, la lucha por el reconocimiento recíproco, tensiones donde se podrá analizar la violencia, las tentaciones de dominio, etc. La intersubjetividad está siempre ligada al diálogo la noción de reconocimiento social, de ser reconocido por el formado, es un elemento fundamental de la existencia misma del proceso de formación (Filloux, 1996)

Aceptamos que la cultura tiene manifestaciones locales propias y específicas, importantes para identificar los elementos que integran ésta, para el estudio que realizamos se aplicaron observaciones y entrevistas a docentes de la planta académica de la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria de la ENSM, El desarrollo profesional del profesorado experimentado está de manera directa relacionado con la orientación que se tiene sobre su concepto y sus

funciones profesionales, sobre esta perspectiva un componente en el conocimiento profesional será su intervención y actuación con los alumnos, utilizando el conocimiento básico aplicado subyacente (Imbernón,1997)

Según el contexto político y académico de los autores se organizan distintas visiones dentro de los estudios etnográficos e interpretativos, la psicología ecológica articula aportaciones de la etnografía holística, de la etnografía de la comunicación, del interaccionismo simbólico, de la antropología cognoscitiva y el horizonte interpretativo del investigador educativo.

La etnografía holística fundada por Franz Boas y Malinowski, el Interaccionismo simbólico, representado por Herbert y Blumer, Goffman y Becker en la escuela de Chicago son quienes definen la realidad como una construcción social tal que invita a interpretar aquello que es significativo para los actores. La persona se construye al interactuar con los demás y asumir diversas funciones en situaciones sociales específicas, se han obtenido aportaciones metodológicas de antropólogos como Malinowsky, Herskovitz, Manuel Gamio, Moisés Sáenz, Gonzalo Aguirre Beltrán, Julio de la Fuente, en la Etnografía Educativa Corenstein, Rockwell y Ezpeleta; Aportaciones en conceptos Mead, Blumer, Goffman, Schutz, Paul Ricoeur, Max Webwer, Clifford, Geertz y Bordieu (Bertely,2000). Para Geertz la cultura, aunque no tiene un poder determinista en el comportamiento social de la gente, es una trama significativa creada y recreada por la interacción social.

Categorías de análisis

Para Sánchez Puentes (2000) los procesos de formación implican la internalización de los hábitos propios de los agentes que tienen a cargo la producción de determinado campo de conocimiento, remite al conjunto de prácticas y manifestaciones caracterizadas por una gran variedad y multiplicidad de interacciones, intercambios e interrelaciones de índole formativa, entre los actores y el posgrado. En el trabajo que realizó con un grupo de investigadores del Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), Sánchez retoma 4 procesos como categorías de análisis para realizar un estudio sobre el posgrado de las Ciencias Sociales y Humanidades en la UNAM, en lo relativo a los procesos de formación, las categorías son: 1) proceso de incorporación: se vincula con los mecanismos y requisitos de ingreso 2) procesos de socialidad, resaltan la función de los actores de posgrado 3) La tutoría: Son los encuentros cara a cara ante profesor y estudiante para recibir orientación académica 4) La graduación: cuyo prestigio es innegable a los medios administrativos de la educación.

De ahí que preguntamos sobre la convergencia y complementación de actividades de formación generadas por los formadores que interactuaron con el sujeto en formación, nos interesamos por el estudio de los procesos lo que posibilita llevar a cabo una lectura cualitativa de la realidad educativa que estudiamos, el objetivo de este estudio es interpretar la acción social significativa que se presentó durante la maestría de la ENSM, saber los procesos de formación de los alumnos de la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria desde la perspectiva de los docentes; saber cuál es la historia social que configuró a los docentes de esta

maestría, el interés por comprender los aspectos específicos y cotidianos de la realidad, se apoya en la etnografía, no sólo como técnica de recopilación de datos empíricos, sino en el conjunto de conceptos acerca de lo que entendemos por realidad, objeto y sujeto de conocimiento, tiene la necesidad de estudiar las acciones significativas, el entramado histórico y cultural y el ejercicio hegemónico, la construcción de un objeto etnográfico es la construcción de un texto para dar cuenta de este proceso, para estudiar la otredad, (Bertely,2000)

Técnicas de investigación

Dentro de la estrategia de trabajo para nuestro estudio, en un primer momento se revisaron datos de archivo, documentos, estadísticas y bibliografía. Delimitamos el contexto, actores, maestros, alumnos, escenario, entorno escolar, plantel educativo y realizamos observaciones, durante un año, en el que visitamos esporádicamente la escuela.

Se definió la entrevista como una situación construida, creada con el fin de documentar la visión de los actores en las prácticas cotidianas, en donde los actores hacen visible el carácter de las relaciones sociales que se vinculan con la visión de la comunidad normalista y puedan expresarse al menos en conversación, las entrevistas son el correlato en presente de lo que el sujeto ha sido, atrapa el presente y construye lo social, es mediante el estudio de las experiencias pasadas y las vivencias presentes ubicadas ambas en un contexto cultural específico donde podemos comprender la visión de los actores y podemos interpretar la realidad

social de una determinada comunidad, una estrategia para encontrar a la gente hablando acerca de lo que ellos conocen.

Se diseñó un guión de entrevista flexible (anexo 3) donde la secuencia y el tipo de preguntas es abierto y libre, lo que permite que sea el entrevistado quien decida parcialmente estos puntos, con el fin de crear una atmósfera de tolerancia, no es directivo, intervenimos solamente lo esencial para orientar la conversación. En el guión se soportaron preguntas significativas a partir de dos ejes categoriales: el teórico y el procesual, se conformó un primer guión de entrevista que se aplicó como piloto a dos docentes, después de hacer los ajustes inferidos a este guión, se realizó un cuadro de informantes con la planta académica de la Maestría en Educación de la ENSM (anexo 2), las entrevistas se realizaron a los docentes que - dentro del cuadro de informantes- se observó en qué instituciones habían cursado el posgrado, con la finalidad de poder analizar la incidencia de su formación, en los procesos de formación de los alumnos de la maestría en cuestión y conocer los sentidos, significados, la subjetividad de los informantes y realizar interpretaciones de las mismas.

Población objeto de estudio

Muy al contrario de lo que se recomienda para las muestras probabilísticas, se eligió intencionalmente un subconjunto de la población de la planta académica, los docentes que elegimos para entrevistar no son concebidos como una esencia irreductible a la maestría que operaron, sino como un lugar de “anudamiento” de

un conjunto determinado de relaciones sociales, cada uno es representativo del entretejido social.

Se determinó entrevistar a 8 docentes de la planta que participó en la definición del proyecto de la maestría, entre ellos se encontraba, la Coordinadora de la Maestría, diseñadores del programa, docentes tutores y docentes que operaron el programa. De la planta docente se ubicó para la entrevista a tres docentes egresados de instituciones particulares, uno de la Universidad del Valle de México, otro del Centro de Estudios Superiores de Educación y el tercero del Centro de Investigación Educativa; así también a dos egresados del doctorado de la ENSM (el criterio de elección fue que hubieran egresado en diferente generación); dos más del Instituto Politécnico Nacional (del DIE) y uno egresado del doctorado en educación de la UNAM.

El énfasis de esta muestra no lo inclinamos a mayor o menor calidad en cuanto a la escuela donde egresó el docente, resaltamos cómo contribuye la articulación del lugar de egreso del docente y el proceso de formación que provocó en la maestría de acuerdo a su trayectoria académica.

Las entrevistas se realizaron en la ENSM, y en su momento se solicitó más de una entrevista a los docentes seleccionados, hubo confianza, nos brindaron el tiempo suficiente y siempre mostraron disponibilidad. Se grabaron las entrevistas y se transcribieron de manera literal, posteriormente se organizó la información de acuerdo a las preguntas sobre procesos de formación que se pretendía dar

cuenta y la trayectoria por la que transitaron académica y profesionalmente. De la lectura de las transcripciones se identificaron categorías analíticas, teóricas y sociales, analizando procesos comunes, sentidos compartidos y triangulando para validar las representaciones subjetivas de los sujetos sociales (ejemplo: Anexo, 4), se realizó el cuadro de trayectorias coincidentes con eventos que se han documentado por la historia

Testimonios que ofrecen al investigador la peculiar manera de ver y pensar los acontecimientos que tiene el entrevistado, como individuo y como miembro de una determinada circunstancia social y temporal...el otro no es una simple unidad, sino, a su vez, una trama compleja, heterogénea y contradictoria: muchos y variados son los discursos que lo conforman y que conforman desde él, al sujeto" (Santalamacchia:1992)

Para finalizar recuperamos los planteamientos de autores citados en las categorías teóricas y recuperamos el referente empírico para dar cuenta de los procesos de formación de la maestría, así como la incidencia de la formación de los docentes de la planta académica en estos procesos, lo que posibilitó la reconstrucción del texto resultado del análisis de las distintas clases de verdad construidas por el intérprete y el sujeto interpretado dentro de diversos entramados culturales: el de ellos y el nuestro para hablar de lo que pasa aquí entre nosotros, no como portavoz sino como una lectura desde el otro que construye interpretaciones en el presente estudio.

3.2 Formación académica de los docentes

Planta académica

Como mencionamos en el primer capítulo de este estudio, en educación normal no hay una tradición consolidada sobre estudios de posgrado, se tuvo que dar respuesta a la convocatoria para ofrecer estos estudios y en la ENSM, desde sus orígenes en la conformación académica de la ENSM, por las circunstancias sociohistóricas que dieron pie a la escuela, han convivido normalistas y universitarios trabajando conjuntamente, las autoridades se dieron a la tarea de reunir al personal de la planta académica, tomando como primer requisito que tuvieran grado académico, recurrimos a datos estadísticos para presentar el perfil de los docentes (anexo 2), desconocemos la cantidad exacta de docentes que participaron directamente en la maestría ya que en la planta académica que se envió a la Dirección General de Profesiones, para el trámite oficial de la maestría, se incluían 50 docentes, los datos que obtuvimos de personal que trabajó en la maestría fue de 22 docentes, de los cuales dos que estuvieron frente a grupo, no se incluían en la planta original. Si se considera a 22 docentes que estuvieron frente a grupo o participaron en el diseño del programa, 6 cuentan con grado de doctor. De esta planta académica el 70% de los docentes cursó estudios de posgrado en instituciones de educación superior diversos, públicos y privados, y el 30 % obtuvo el grado en la propia Escuela Normal Superior de México, hay una tendencia de docentes con formación híbrida, donde retomamos el concepto que sobre híbridos apunta Medina.

Sujeto híbrido es el normalista que por su trayectoria profesional se ha insertado al campo universitario,

como aquellos que, de manera inversa, su formación pertenece al ámbito universitario y se desarrollan profesionalmente en espacios legitimados como "propios" para normalistas (Medina, 2000)

Cada día aumentan las filas de docentes que estudian en otros ámbitos de educación superior por la exigencia de superación de los maestros normalistas y la insuficiencia de la oferta de posgrado en las escuelas normales,

De los docentes que incluía la planta original se encontraban doctores y maestros de renombre, se soportó el documento, sin embargo, algunos docentes que se mencionaban no estuvieron frente a grupo.

Cuando se abre la maestría la carga negativa del anterior doctorado, afecta porque nuevamente hay una relación en donde se incluyen a doctores que participaron en el anterior doctorado, entonces el resto de los compañeros de la ENSM, percibe, que parece ser que el posgrado se basa solamente un partido político, sí hubo un ambiente negativo para la apertura de esta maestría y mucho se creyó que era una maestría mal hecha...Cuando la maestra Berta incluye a maestros como Alejandra Avalos, a Jorge Mesta que es de DGENAMDF y otros que no tienen nada que ver con los partidos políticos se dio un ambiente de credibilidad dentro de la maestría (entrevistado 4)²³.

El espacio en la educación normal es un espacio de poder, la planta que se emitió en el programa fue resultado de un proceso político y lucha de poder, donde se juegan relaciones políticas, el presentar 24 docentes frente a grupo y 30 que no se

²³ Entrevista realizada el 3 de octubre de 2003

documenta en dónde participaron, se explicaría por las redes de pertenencia entre académicos y partidos políticos.

Para indagar más acerca del perfil de los docentes que participaron en la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria preguntamos en relación a la oferta de actualización para docentes del posgrado y encontramos que, existen cursos de capacitación y actualización permanentes en educación normal, enfocados a las licenciaturas que se imparten en la ENSM; pero no encontramos actualización para los docentes que se encargan de los estudios de posgrado, lo que provoca que el docente salga a buscar especializaciones, diplomados y grados en otros centros de educación superior.

“Académicamente soy profesora de educación primaria, profesora de Normal Superior, profesora de orientación de psicología en la gama de orientación hice un doctorado en la UNAM y luego hice una maestría en La Salle, el doctorado en pedagogía de la Normal Superior y bueno, cursos de actualización. Empecé a trabajar con niños de primaria hace muchos años después estuve trabajando como orientadora, después trabajé como profesora en La Salle y luego vine aquí a la Normal Superior he trabajado en varias maestrías y además participado en los diseños curriculares de algunos doctorados, en la Normal Superior tengo 20 años de antigüedad, entonces estas maestrías de La Salle y estudios en la UNAM fueron dentro del servicio, estando aquí en la escuela, aquí estudié las maestrías pues porque es necesario

informarse académicamente al igual la superación profesional”(entrevistado 2)²⁴

Para la implementación de cursos, talleres y seminarios los encargados de la maestría ofrecieron un listado de temas y no recibieron capacitación alguna, no tenían una visión del enfoque de la maestría (entrevistado 4)²⁵

Para incursionar en el perfil de los docentes de esta maestría aportamos el testimonio de uno de los doctores que impartió un seminario del plan de estudios, fue difícil contactar con el entrevistado por las cargas de trabajo, nuestra primer reunión fue en la FFL de la UNAM porque en la ENSM tenía todo su tiempo frente a grupo, es decir, un normalista que encontramos en espacio universitario ya que imparte algunos cursos los martes en la Facultad.

Trayectoria de un docente con perfil académico de Doctor en Pedagogía egresado de la ENSM

Doctor en pedagogía de 65 años de edad, con 35 años de antigüedad y el nombramiento más alto en el subsistema de educación normal.

Trayectoria escolar: Profesor normalista que cursó el mixto nocturno en 1959, en este año, la función de la Normal Nocturna fue la formación de profesores de educación primaria, la primera fase en este tipo de formación se inició en 1952, se estableció la Normal Nocturna para dar oportunidad a jóvenes mayores de 18

²⁴ Entrevista realizada el 10 de noviembre de 2003

²⁵ Entrevista realizada el 3 de octubre de 2003

años que realizaban algún trabajo por las mañanas, oficialmente se llamó Departamento Mixto Nocturno tenía un horario de 16:00 a 22:00 horas de lunes a viernes (Jiménez:2000).

Al mismo tiempo que el entrevistado 7 estudió la Normal Nocturna. cursó la prevocacional en el turno matutino. El Instituto Politécnico Nacional (IPN) tiene por función conducir los estudios que llevan a la formación de profesionistas en las carreras de tipo esencialmente técnico, los ciclos que constituían el recorrido del estudiante del IPN eran prevocacionales, vocacionales y educación en escuelas profesionales, de acuerdo a las ideas sustentadas por la Subsecretaría de Enseñanza Técnica Superior se implantó en las prevocacionales del Instituto la secundaria técnica (Solana,1981); para 1959 México contaba con 6 prevocacionales, 4 vocacionales y 8 escuelas profesionales, en este mismo año se inicia la construcción de la Unidad Profesional de Zacatenco y el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.

En 1962 el entrevistado 7 ingresa a estudiar a la ENSM la especialidad de Historia, al mismo tiempo estudia la vocacional en Ciencias Sociales, continúa sus estudios de economía y filosofía alternándolos con el trabajo en la ENSM.

El contexto en el que viven los profesores en el periodo comprendido entre 1960 y 1979 es una intensa batalla profesional... existe una lucha por la definición de la profesión y el control de la misma" (Medina:2000)

Ingreso del entrevistado a la ENSM

En 1969 ingresa como maestro de los cursos intensivos de la ENSM, para 1970 lo contratan como maestro de base en la ENSM,

70, 71, 72 ya me incorporé en la Escuela Normal Superior de México y trabajé la rama filosófica: la historia del pensamiento filosófico, filosofía de la educación y una que se llamaba el pensamiento pedagógico también, entonces nunca me abrí de ese tema y ya tengo más de 30 años aquí; he trabajado en otros institutos de educación superior así como en algunas maestrías, pero yo no he dejado la Superior de México, a la que yo me debo, nunca he dejado de dar clases en Normal Superior, ya he recibido el premio Rafael Ramírez y en este año recibí el premio Ignacio Manuel Altamirano, finco casi todo mi trabajo en la Normal Superior y en un programa permanente de actualización en la Universidad Iberoamericana donde he estudiado y en la Facultad de Filosofía que seguimos ahí escribiendo y apoyando algunas acciones (entrevistado 7)²⁶

Ninguna vida transcurre fuera de la historia de una sociedad particular aquí se descubren esfuerzos, pasiones y actos que condujeron al entrevistado a pertenecer a la planta académica de la maestría que ofreció la ENSM, aquí encontramos el fuerte vínculo con la institución.

En 1983 obtiene el grado de doctor en Pedagogía de la ENSM, con relación a este doctorado, como mencionamos en el capítulo 1, en febrero de 1960, el director era

²⁶ Entrevista realizada el 7 de noviembre de 2004

Arquímedes Caballero, mandó un oficio dirigido a la SEP donde menciona que el Doctorado en Pedagogía nació en condiciones defectuosas, con presupuesto, infraestructura y recursos humanos insuficientes, explica la crisis consiguiente en los años de su existencia, este doctorado se ofertó de 1959 a 1976 (Bahena, 1996). En 1977 se crea la Comisión Técnica del Doctorado en la ENSM, con el fin de que se efectúe una revisión del funcionamiento del mismo y después de los trabajos orientan el propósito de la formación de investigadores para atender problemas de la docencia en educación media y superior, desde 1983 dejó de salir la convocatoria para el Doctorado en Pedagogía de la Escuela Normal Superior de México.

Podemos afirmar que profesores normalistas que cursaron el doctorado en muchos casos fue para obtener la dirección de una secundaria o un grado mayor en el escalafón; pero encontramos casos de docentes que participaron en esta maestría y que el doctorado que obtuvieron en la ENSM fue un paso más para su formación y continuaron superándose académicamente, como por ejemplo el entrevistado 7 que continúa actualizándose e impartiendo algunos cursos en la UNAM, incursiona en espacios de educación superior en otros ámbitos normalistas y decide centrar su trayectoria profesional en la ENSM

tengo publicaciones escribí una Historia de la Educación en México y los 60 años de la Normal Superior, escribí también un capítulo de la Educación que corresponde a la Educación Socialista en la Historia de la Educación Pública de México, que dirigió Solana Morales, don Fernando cuando era

Secretario de Educación Pública y con el maestro Inclán ... el capítulo nueve de educación socialista ahí yo hice todo el esquema me gustaba trabajar ese punto, escribo mucho sobre el normalismo sobre eso escribo bastante (entrevistado7)

Al describir la experiencia de su vida personal comprendemos cómo el entrevistado le da significado, su percepción sobre los estudios de posgrado en las escuelas normales esta permeado con ejemplos de otras instituciones de educación superior; al respecto Dilthey (1987) menciona que el individuo es el punto de cruce de sistemas culturales, de organizaciones en que se entreteje su existencia.

Se crea el posgrado dentro de la Normal Superior en Fresno 15 y no es capaz de tener un pequeño edificio una pequeña unidad, exclusiva para su doctorado entonces todo eso va limitando las funciones. Si nosotros vemos en otros campos de la educación superior tienen su unidad, por ejemplo la Facultad de Derecho tiene su escolita donde actualiza sus maestros, a mi me han invitado a trabajar con los antiguos maestros de la Facultad de Derecho. Yo creo que nuestros niveles de educación superior, en el normalismo, han sido situaciones coyunturales no institucionales, duele decirlo pero así es. (Entrevistado 7)

El entrevistado tiene una comunicación contínua con otras instituciones de educación superior, ya sea actualizándose o impartiendo cursos, le preguntamos sobre el método para impartir seminarios en la maestría que ofreció la ENSM

Primero una vez que se expone, ya sabe que el seminario se trabaja por temas, se hace mucho

énfasis y se da prioridad a la investigación, se lee el programa, sus propósitos, sus contenidos, con qué material o con qué textos se puede cubrir esos contenidos, se forman los equipos de trabajo, cada equipo toma un tema, en un tiempo determinado se prepara el tema, en tanto que ellos iban preparando el tema, yo como conductor de ese seminario iba ampliando la panorámica del programa, entonces ya empezaban las exposiciones, exponen, vienen los debates, se hacen las preguntas... al final van haciendo ellos una especie de recuento general y hacen un pequeño ensayo de investigación. además de que exponían, tenían que entregar sus minutas, tenía que debatir la temática, tenían que leer textos normalmente capítulos de textos (entrevistado 7)

Los docentes poseen un conocimiento práctico que les sirve para tomar decisiones y seleccionar, tanto intuitiva como razonadamente, estrategias de enseñanza. El conocimiento práctico es de carácter personal y por lo tanto es producto de la experiencia en la acción, relacionada con los procesos de enseñanza que han vivido los maestros en su papel de docentes, estudiantes y como miembros de un grupo social (familia, religión, partido, sindicato, etc.). La vida de los seres humanos es demasiado importante para ser un simple resumen, si la narración es a partir del sujeto, él mismo es quien da sentido a su pasado.

3.3 Procesos de formación en la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria.

Para diseñar el plan y los programas de estudio de la generación 2000-2002 de la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria se tiene la participación de 3 docentes egresados del doctorado de la ENSM, 4 egresados de posgrados

particulares y 2 de posgrados públicos; además de que contaron con la asesoría de un especialista en educación secundaria, investigador del CINVESTAV, para diseñar este plan de estudios que tiene la particularidad de estar dirigido a maestros de escuela secundaria y la importancia de esta oferta de posgrado es que no encontramos otro programa semejante a él en la oferta educativa.

Proceso de incorporación:

El proceso de incorporación de los estudiantes en las instancias de posgrado se caracteriza por las interacciones cotidianas tanto formales como informales que los actores establecen como mecanismos para integrarse a una comunidad, a la organización académica, sus reglamentos internos, así como a sus procedimientos en cuanto a formas, usos y costumbres no escritos que definen las relaciones que se dan a en el posgrado (Ponton: 2000). Este proceso implica hacer referencia a un proceso de diferentes fases por las que transita el aspirante hasta estar inscrito en el programa.

Los requisitos de ingreso para la maestría fueron:

- Entregar copia de examen profesional o título de licenciatura o cédula profesional o título de profesor expedido por alguna normal superior o institución de educación superior
- Entregar constancia de tres años mínimos de experiencia docente.
- Presentar Curriculum vitae (con documentación comprobatoria)
- Entregar copia certificada de acta de nacimiento.
- Presentar examen de conocimientos generales y psicopedagógicos.

- Acreditar curso o examen de comprensión del idioma inglés
- Acreditar curso o examen para demostrar habilidad computacional en procesador de textos y gráficos
- Presentar un anteproyecto circunscrito a una de las líneas de investigación propias de la maestría
- Acudir a entrevista personal
- Presentar carta de exposición de motivos
- Entregar seis fotografías tamaño infantil
- .Llenar solicitud de admisión
- Acreditar la etapa propedéutica de la maestría (PMES:2000)

Podemos mencionar que, para el requisito de comprensión del idioma inglés la escuela facilitaba la entrada a su centro de lenguas para cursar el idioma al candidato que fuera aceptado y no contara con un documento que certificara esta comprensión, los requisitos de ingreso a esta maestría son similares a los que solicitan para aspirar a una maestría universitaria; pero el énfasis de éstos se encuentra en el punto en que se solicita constancia de tres años mínimo de experiencia docente. En la recepción de documentos se privilegió la experiencia docente en escuelas secundarias por estar dirigido el programa a este sector.

La difusión de la convocatoria no se realizó por diarios de circulación nacional, la entrevistada 4 menciona que la técnica de difusión de la convocatoria fue de “voz en voz” con conocidos, con ayuda de los alumnos de licenciatura quienes la difundieron en escuelas secundarias próximas a sus casas.

Observamos que en el proceso de incorporación al programa se solicitaron requisitos similares a los de un posgrado universitario, un requisito distintivo es el que se solicitara ser profesor de secundaria o funcionario en este nivel puesto que

una de las líneas que se promueve en el programa de esta maestría es la práctica específica profesional del maestro frente a grupo, en el siguiente testimonio se muestran las expectativas del sujeto que ingresa, así como estilos de realizar entrevistas y realizar la incorporación al programa.

me parece que fueron 380 solicitudes, entre los que llegaron maestros, directivos, supervisores, inspectores, jefes de clase y si no tuvimos ahí al Secretario porque ya no era posible, pero tuvimos mucha gente, profesores de educación secundaria de todas las materias, evidentemente había un grueso, una gran cantidad de profesores, tal vez mayor de matemáticas y de español en fin, se hicieron entrevistas, se les hizo un examen, se les pidió un trabajo previo, un anteproyecto y se hizo la selección, los que quedaron seleccionados tomaron el curso propedéutico y básicamente fueron los que pasaron a cursar la maestría (Maestra 6)²⁷

De las solicitudes que se entregaron, 225 alumnos entregaron documentación para participar en el proceso de selección de alumnos, un grupo de maestros de la planta de posgrado se dio a la tarea de elaborar instrumentos que sirvieran para entrevistas, exámenes para detectar a los candidatos, se aceptaron a 75 alumnos, 25 por cada grupo, un grupo matutino y dos vespertinos.

La maestra 6, tiene formación universitaria, es licenciada en letras modernas y tiene otra licenciatura en física, hizo una maestría en investigaciones educativas

²⁷ Entrevista realizada el 7 de noviembre de 2003

en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV y trabajó la tesis con Irma Labrada y Guillermina Valdés, a raíz del trabajo de tesis que realizó en el DIE siguió dos líneas de investigación: sobre formación de docentes y sobre didáctica de las matemáticas, en cuanto a la historia profesional ha trabajado en la Escuela Normal Superior de México desde que salió de la UNAM en 1982, primero como maestra en cursos intensivos y posteriormente en la licenciatura

he hecho poca investigación porque en realidad en la escuela no hay presupuesto, no se reconoce la labor de investigación, entonces eso hace que no se realice y además tampoco hay el espacio, no hay la política para hacer investigación, en realidad el ámbito investigativo lo he tomado de manera personal de manera autónoma" (Maestra 6)

La maestra se encargó de impartir el curso propedéutico, en el ámbito metodológico, fue quien se enteró de los posibles temas de tesis cuando ingresaron los alumnos y los canalizó con los tutores potenciales. Se formaron tres grupos en la maestría, dos en el turno vespertino y uno en el matutino con un total de 84 alumnos, se conformó un grupo heterogéneo de alumnos para la maestría, con algunas personas de mucha experiencia en educación secundaria, ingresaron en este programa tanto universitarios como normalistas.

El proceso de socialidad:

El proceso de socialidad es la especificidad que tienen las formas de relación de los actores, que se refiere a las situaciones de la experiencia singular, a las formas

de interacción y comunicación, al intercambio de sentidos y construcciones simbólicos, no toda asociación de personas que tengan un mismo objetivo es un grupo, lo son cuando interactúan, en el momento en que se encuentran imbricados sus motivos presentes, futuros y pasados (Piña: 2000). La búsqueda de condiciones que permitieran la construcción de espacios académicos que posibiliten la interacción con el fin de facilitar las condiciones institucionales que permitan la formación de grupos académicos, es una expresión de la socialidad, el recorrido que va haciendo el estudiante se caracteriza por establecer relaciones cara a cara, de esta manera la socialidad va teniendo lugar, los eventos extracurriculares son considerados de gran importancia para la formación de los estudiantes, con estos eventos enriquecen su visión e interactúan fuera del aula con conferencistas, escritores de libros o actores de la gestión de la educación en México, con el fin de que con estos eventos se estimulen para formar parte de la comunidad académica.

En la vida de este programa se convocó a un coloquio para presentar a la comunidad normalista avances de las investigaciones de los alumnos de la maestría, uno de los docentes más interesados en este coloquio fue el entrevistado 1 quien además de promover el coloquio, invitó a conferencistas como Piña Osorio para asistir a la Escuela Normal Superior de México, los eventos que promovió este entrevistado no tuvieron mucho quórum presumiblemente por la falta de difusión del evento, o bien como comentó el entrevistado 3 falta organización y comunicación por parte de las autoridades, entre docentes y autoridades; y entre alumnos y autoridades.

El entrevistado 1, es Doctor en pedagogía egresado de la ENEP Aragón, con 5 años de antigüedad en la ENSM, de 1975 a 1978 cursó el CCH, posteriormente realizó estudios de sociología en la ENEP Aragón, ingresó en 1995 a la Universidad del Valle de México en la Maestría en Ciencias de la Educación con especialidad en Investigación en la Educación Superior, en 1998 ya había obtenido el grado de maestro y en 1999 entró al doctorado, a finales de 2003 obtuvo el grado de doctor.

El análisis de las trayectorias formativas permite reconstruir una parte del proceso de identidad profesional de los docentes, así como del imaginario sobre lo que implica ser docente, la identidad es una construcción social que genera la inclusión de la personalidad individual en la colectividad, lo que lleva a los sujetos a que piensen, sientan y vean las cosas desde el punto de vista del grupo de pertenencia. (Cacho: 2003).

Para varios de los docentes entrevistados, uno de los obstáculos más fuertes en la ENSM es el trabajo colegiado, porque institucionalmente es difícil que se procuren los momentos para las reuniones, por lo que docentes de este programa recurrían a esfuerzos por dar tiempo extra para asuntos relacionados con el programa, la trayectoria académica del docente proporciona la conformación de grupos académicos en que hubiera afinidad intelectual y se conformaban redes institucionales.

Proceso de tutoría:

El tutor alude al investigador que se responsabiliza académicamente del estudiante de forma directa y permanente, establece con él una relación unipersonal, la educación es individualizada y entre los dos crean un proyecto de formación específico, el tutor junto con el alumno tienen la responsabilidad de establecer el plan de actividades de estudios y de dirigir la tesis de grado, así como supervisar el trabajo de preparación del examen general de conocimientos (Sánchez: 2000), para ANUIES tutoría:

Proceso de acompañamiento de tipo personal y académico para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social (ANUIES: 2002)

El tutor es la persona a la que se le otorga la responsabilidad de velar por el crecimiento integral del estudiante, la tutoría es una modalidad de la actividad docente, la variedad de estilos educativos se ven reflejados en esta práctica, algunos tutores ven la tesis no como empresa individual pues "hasta el prestigio se juegan"²⁸, no hay experiencia institucional en cuanto al sistema tutorial, y la escuela deja en manos del tutor el logro del avance de tesis. Institucionalmente está legalizado el programa de maestría pero al no tener esta trayectoria de estudios de posgrado, es como muchos proyectos van dándose, porque no están dados, es el caso de las tutorías en la ENSM donde los tutores son quienes dictan los tiempos para los trabajos de tesis. Un tutor es un investigador en situación de aprendizaje, entre los saberes que transmite el tutor están las formas ya

²⁸ Entrevistado I

aprobadas de abordar y problematizar técnicas particulares, guía y regula el actuar, se refiere a las maneras, consejos y “mañas” del que sabe investigar (Sanchez 2000).

En la Maestría que impartió la ENSM no hay líneas de investigación identificadas, el entrevistado 4 menciona que es porque la maestría tampoco tiene líneas de investigación definidas en su plan de estudios, las líneas de investigación se definieron a partir de los trabajos y proyectos de tesis de los alumnos, los tutores se designaron a partir del 2do semestre.

La tutoría la constituyen diferentes formas de ver a la misma tutoría, y las formas de hacer investigación de nuevo nos remiten a la trayectoria académica del tutor. Para el entrevistado.1 es importante que definan la línea de investigación que quieren seguir, pues él maneja las representaciones sociales

yo lo que hago primero es preguntar qué les interesa, escucho no interrumpo quiero saber qué es lo que quieren porque luego uno se hace bolas con el objeto, entonces ya después de escuchar les digo bueno entonces tú lo que quieres es esto, si estoy en lo correcto me dicen que si, si no estoy en lo correcto me dicen que no. Si estoy en lo correcto entonces le encuentro un enfoque o le trato de orientar con un enfoque teórico, que lean tales autores, que lean inclusive algunas investigaciones para que se den cuenta primero, que se empapen de cómo son los trabajos por esa línea teórica y metodológica después, de hecho, las asesorías a veces adquieren carácter de

clase porque les estoy hablando de autores y de metodología particularmente (entrevistado 1)²⁹

El entrevistado menciona una visión del carácter del conocimiento, la naturaleza del conocimiento científico y cotidiano, hace mención a estrategias de enseñanza específicas y recursos empleados, denotamos también la alusión a cómo aprenden los alumnos, cómo se les facilita el aprendizaje, las posibilidades de cambio y desarrollo que no vemos en un programa curricular (Remedi 2004)

Con el tutorado son relaciones que a veces se cargan por lo afectivo, las relaciones son a veces de complicidad, de hecho debe ser de complicidad yo siempre asumo que una relación de asesoría debe ser de complicidad porque el asesor es el cómplice mayor, si el asesorado no está haciendo las cosas bien y no presentan las cosas bien tiende uno a perder hasta su prestigio nada más por eso (entrevistado 1)

Observamos también la concepción que tiene de ser maestro, su autoridad, los estilos y métodos de su enseñanza que propone.

El entrevistado 5, estudió la Normal básica en Iguala Guerrero de 1971 a 1975, estudió geografía en la Normal Superior de 1976 a 1979, le dan grupos en secundaria para impartir química y biología y en 1983 a raíz de los problemas por los que pasaba la ENSM lo retiran de la docencia y le proponen se dedique a la investigación, en 1984 estudia una maestría, ingresa al CINVESTAV y cuando termina en 1986, se incorpora a la ENSM, fue aceptado en la UAM Iztapalapa para estudiar antropología y fue nombrado director de la División de informática de una

²⁹ Entrevista realizada el 26 de septiembre de 2003

Universidad Tecnológica, vemos cómo las prácticas que provoca están sustentadas en la historia del sujeto

como no teníamos cubículo en este espacio nos apropiamos de un cubículo en la biblioteca y ahí apliqué algunas de las cosas en lo que ahora tengo ciertas habilidades, cierto conocimiento del área de tecnologías, de la información porque bueno, para romper el síndrome de la hoja en blanco... yo lo viví, lo vivo a lo mejor todavía... qué difícil es sentarse frente a una hoja en blanco y entonces, yo rompí ese paradigma, le puede uno dictar a la computadora, entonces por ahí me los agarre haber cuál es tu objeto de investigación, qué quieres, les ponía el micrófono, pues ahora díctale entonces empezaron a ver que ... ya que terminábamos la sesión habíamos escrito cuatro, cinco cuartillas en una hora y media entonces les proponía llévatela y revísala y me traes los cambios y me traía los cambios y entonces yo directamente revisaba, entonces íbamos registrando cambios, documentando, investigando, fue un proceso muy intenso yo les ofrecía que nos podíamos ver en casa los sábados, los domingos si fuera necesario nos conectábamos a Internet...se puso mucho cuidado de no hacer copias de temas de otras instituciones. (Maestro 5)³⁰

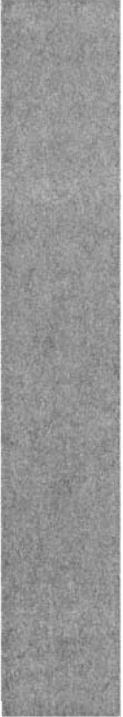
los profesores generan prácticas significativas que conjugan historias personales y académicas, identidades construidas y significados compartidos por su historia institucional y/o personal. (Remedi, 2004), los docentes siempre han jugado un papel importante en la implantación de las innovaciones, sus valores, experiencias y costumbres siempre juegan en estos procesos de innovación.

³⁰ Entrevista realizada el 5 de noviembre de 2003

El proceso de obtención del grado:

Hay factores en la búsqueda de la obtención del grado que no pueden ser modificados por quienes tienen la responsabilidad del desarrollo de los programas, de su organización y gestión académica, con frecuencia cuando se habla de eficiencia terminal en la educación superior se excluye la graduación, sólo se considera el egreso aunque quede pendiente la titulación, existe una presión social, laboral y familiar para que los egresados de una carrera obtengan el grado (Arredondo: 2000), La Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria por impartirse en el ámbito de la educación normal tiene que pasar por varios filtros de autorización oficial, la Escuela Normal, la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el DF., la Dirección General de Normatividad y la Dirección General de Profesiones.

Hasta el momento 6 alumnos han presentado su examen de grado, sin embargo, gran parte de que no se de este proceso, es por la deficiente coordinación de las autoridades quienes no acordaron quién sería el presidente de la comisión de exámenes profesionales y quién asignaría a los sinodales. Para octubre de 2003 se encontraban 10 trabajos de tesis terminados esperando trámite para examen de grado y es hasta el 9 de junio de 2004 que un alumno de esta maestría obtiene el grado, el 25 de febrero de 2005 obtuvo el grado el 6to alumno de la generación 2000-2002, la escuela cuenta con seguimiento de egresados y gran parte de los tutores tienen contacto con los egresados con el fin de concluir los trabajos de tesis.



Reflexiones finales

Reflexiones finales

La Pedagogía es la reflexión científica que capta la esencia y procedimiento de la conducción en la realización del ser humano, en el desenvolvimiento de su praxis, la Pedagogía toma en consideración las direcciones que se han de seguir para que, en el decursar del proceso de enseñanza, se logre el mayor grado posible de aprendizaje, de aquí que en su avance y perfeccionamiento intervengan, otros campos que abordan diferentes aspectos de la realidad. En el proceso de la educación, además de conocer los métodos y las técnicas de la Didáctica, es imprescindible profundizar en los grandes principios que la fundamentan de manera teórica; como ciencia y filosofía de la educación, la Pedagogía es la filosofía, la ciencia y la técnica de la educación; ella conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos, establece los objetivos y propone los métodos y los procedimientos referentes a los fenómenos educativos se presentan como necesidades imperiosas de abordar.

Retomo como necesidad imperiosa, el estudio de los procesos de formación en la Maestría en Educación: Campo Educación Secundaria de la Escuela Normal Superior de México, lo realizo desde el interés que me genera ser universitaria y normalista; universitaria porque en mi configuración histórica y social recibí formación académica por la UNAM y normalista por los 18 años de Actualización, Capacitación y trabajo que he realizado en la DGENAMDF, ya que es en donde se entrecruzan ambos momentos, el de la experiencia y la configuración social de mi profesión (Medina 2000), desde esta perspectiva me inclino por los posgrados en

Educación Normal, los estudios que hay al respecto son recientes y la mayoría de éstos son por parte de la SEP en donde encontramos estadísticas y resultados que dibujan muy tenue el panorama en este ámbito, por lo que recibimos diferentes denominaciones en cuanto a calidad según la estadística que se consulte, en donde el docente se encuentra ausente, difícilmente escuchamos su voz.

En el sentido del presente trabajo hay un devenir entre el capítulo 1, 2, y 3 por la propuesta de comprender los procesos de formación que se provocan en un programa de posgrado a partir de la historia de la escuela, el plan de estudios y la trayectoria profesional y personal del docente, el objetivo es dar cuenta de la complejidad de los procesos de formación en una comunidad académica

El capítulo uno brinda elementos para comprender cada proceso de la trayectoria de la educación normal, las diferentes etapas por las que ha transitado la formación docente en el ámbito de la educación normal, la configuración del magisterio y la profesionalización de los docentes, observamos a la formación profesional que queda enmarcada en el ámbito educativo e institucional, que está condicionada por el contexto económico, social y cultural en que se origina y evoluciona el quehacer social de esta profesión, profesión, en donde el sujeto no tiene gran margen de acción en una institución burocrática, sujeta al funcionamiento jerárquico de sujetos, a una institución, sindicato y autoridades educativas. Contexto en que se dan las prácticas de un doctorado fuera del ámbito

universitario y las políticas de educación normal que permite que se ofrezca una Maestría en la Escuela Normal Superior de México a partir del 2000

Para alcanzar los propósitos de impartir estudios de posgrado, la ENSM tiene un estatuto orgánico que rige su vida institucional y señala la naturaleza y fines de la institución por lo que está avalada desde su origen para impartir estudios de posgrado, se cuestionó la calidad del doctorado que venía impartiendo la ENSM, el cual dejó de emitir su convocatoria en los 80's, Según Filloux (1996) lo que hay que tener presente cuando se habla de la relación formador-formado es la noción de reconocimiento social, de ser reconocido por el formado, es un elemento fundamental de la existencia misma del proceso de formación, en esta ocasión tomamos en cuenta no sólo el diálogo en el formador - formado como dos sujetos en sus relaciones, sino retomamos el reconocimiento social entre instituciones de educación superior que es donde se "juega" el prestigio de un determinado programa.

De los retos a que actualmente se enfrenta la Educación Normal encontramos: dar respuesta a políticas de educación básica y dar respuesta a políticas de educación superior, en un escenario nacional, enfrentando una crisis económica y auge de prácticas relacionadas con la competitividad y búsqueda de excelencia. Existe ya una larga crisis económica que lleva consigo a una retracción de los gastos sociales en general, y en educación, en lo particular, es obvio que las posibilidades de incremento en gasto en educación se van haciendo cada vez más difíciles, de tal suerte que resulta lejano que en Educación Normal se designen

recursos para contar con profesores de tiempo completo exclusivos a las tareas académicas del posgrado.

La Escuela Normal Superior de México (ENSM) Institución Pública de Educación Superior, es un lugar plasmado de significados, que da vida a lo que se define como institucional, que posibilita en su articulación la expresión de los sentidos, las intencionalidades de los programas que implementan, la relación de los sujetos entre sí y la forma de aprehender el mundo social (Remedi, 2004), en interacción con la cultura institucional el conjunto de creencias, valores y hábitos está implicado como valores que la institución tiene, la cultura de la enseñanza es depositaria de la cultura institucional, la cultura institucional determina el tipo de interacciones, da sentido de calidad.

La ENSM implementó un programa de Maestría en Educación para elevar la calidad de los estudios de posgrado, la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria que ofreció se puso en marcha sin la autorización previa de la Dirección General de Profesiones dependiente de la SEP, surge ante las demandas de productividad en el rendimiento de la formación de profesionales y la exigencia de elevar la calidad, pero dentro de una crisis económica que provoca acciones administrativas de adelgazamiento de personal, en donde los recursos de fortalecimiento en Educación Normal se canalizan al desempeño de las licenciaturas por lo que encontramos un posgrado en educación normal

- Sin financiamiento externo
- Sin vinculación con el sector productivo

- Con cuestionada calidad académica
- Con insuficiencia de recursos económicos e infraestructura
- Carente de criterios claros y compartidos entre los planteles de educación normal, la DGENAMDF y Dirección de Normatividad.
- Ausencia de aplicación de mecanismos de evaluación externos y
- Escasa movilidad social de sus egresados, porque tienen que regresar a su trabajo original con grado de maestría.

Como se expuso en el capítulo 2, para diseñar el programa de estudios de la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria se consideró el ámbito donde se puso en marcha el programa, se abordan diferentes perspectivas teóricas y metodológicas que fortalecen la docencia, detrás del diseño se encontró un equipo con experiencia en educación secundaria, quienes mencionan la flexibilidad en este plan de estudios, sin embargo de acuerdo al análisis realizado no existe elemento que señale efectivamente que se estableció esa flexibilidad, no encontramos la posibilidad por parte de los estudiantes de decidir por opciones de formación, con líneas de investigación y menos aún la posibilidad de un intercambio institucional debido tanto a la falta de presupuesto para el posgrado como, a la escasa trayectoria de estudios de posgrado en Educación Normal. Encontramos como fortaleza que el programa se diseñó pensando en el contexto social de los alumnos de la maestría, ya que es una maestría dirigida a demandas de los docentes de educación secundaria y esa oferta no la cubre otra institución de educación superior.

El equipo de diseñadores de esta maestría justifica al Desarrollo Humano como eje rector del mismo. El Desarrollo Humano se refiere al conjunto de oportunidades de valor para las personas, sean éstas políticas, económicas o sociales; ya sea para la supervivencia, la autoestima, la superación personal, el trabajo, la creatividad, la integración social o el ejercicio del poder³¹, sin embargo cuando no se puede incidir en una de éstas, estamos hablando de algún tipo de exclusión, contemplamos en cierta medida que se aleja el discurso de este contexto, en la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria mencionamos en el capítulo uno que la docencia en educación básica es una profesión de Estado; tanto quienes imparten la maestría como quienes la cursan, pertenecen a un gremio que decide por sus intereses laborales; dentro de sus requisitos de ingreso encontramos el sesgo de admisión a docentes con 3 años de experiencia, por lo que insistimos que el ámbito de la Educación Normal no es un ámbito autónomo y si bien hubo libertad de proponer el programa de la maestría por parte de un grupo de especialistas de la ENSM, hay líneas que no se pueden soslayar, por ejemplo la supervisión de la Dirección General de Normatividad para aprobar el plan en cuestión, la Dirección General de Profesiones y la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el D.F., por lo que concluimos que si la institución es rígida no puede haber flexibilidad en los programas que oferta.

³¹ INFORME SOBRE DESARROLLO HUMANO,(2002), *RESUMEN EJECUTIVO* . Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. México

Si bien el concepto de Desarrollo Humano se menciona como fundamental para la maestría, en el desarrollo de los programas, encontramos escasos contenidos que lo puedan soportar.

En cuanto al estudio del programa de maestría que se implementó en la ENSM se destacan rasgos de la tendencia filosófica idealista que se vinculan al maestro, se apoyan en la historia psicología sociología y no ofrecen elementos que apoyen. Para el análisis de los espacios curriculares tomamos en cuenta el programa de estudios los programas indicativos de cada seminario, taller o laboratorio y observamos la congruencia entre los elementos que integran el diseño tomando como referencia los propósitos, contenidos y bibliografía.

En la revisión del plan de la maestría encontramos dificultades estructurales para lograr la integración a partir de las categorías con las que construye su conformación teórica, la integración que se presenta en este plan de estudios no es precisa, los textos abordan de manera parcial los contenidos, pues no representan las tendencias conceptuales mencionadas, hay congruencia con el perfil de egreso puesto que encontramos programas que abordan aspectos filosóficos, políticos y legales en el ámbito de la educación secundaria, sin embargo remite a los docentes encargados de cada espacio curricular a reestructurar la propuesta de programas que se les asigna y esto se logra a partir de su trayectoria académica y las particularidades de cada grupo escolar.

El diseño del plan de estudios de la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria es un gran mérito en el que se ven reflejados esfuerzos y el interés por la formación de maestros en educación secundaria, sin embargo este plan encierra una serie de problemas de orden conceptual y práctico en su aplicación, particularmente problemas como la evaluación y la práctica didáctica que podrían convertirse en experiencias fallidas para algunos si no se toman los cauces adecuados. Para convocar una segunda generación de la Maestría se tiene que cumplir con el dictamen de una evaluación externa, el resultado, ostensiblemente, sería la reestructuración del plan y los programas de estudio, invertir en infraestructura, nutrir la biblioteca con títulos recientes, destinar cubículos para las tutorías y aulas exclusivos para la División de Posgrado, fortalecer la planta académica con trabajo colegiado previo durante y después de ofrecer un programa.

En la generación 2000-2002 de la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria se involucran autoridades internas y externas, docentes y alumnos con voluntad de lograr exigencias de calidad en los egresados, sin contar con la infraestructura adecuada biblioteca especializada y el total de la planta académica con grado, se logró concluir el 100% de créditos de los programas con satisfacción de los docentes y alumnos, pero en la actualidad necesitamos no sólo la voluntad de cooperar y los esfuerzos personales, va mas allá, la actual problemática de la integración de los posgrados en las escuelas normales implica resolver entre otros la legitimación de títulos, planes y programas de estudio con reglamentos comunes.

Retos significativos que avalan la calidad de un posgrado, sin embargo, Cesar Coll (1992) menciona que en el desarrollo del currículum es la puesta en práctica del proyecto con las necesarias adecuaciones, modificaciones y enriquecimiento sin fin, que surge al contrastar un proyecto educativo con la realidad de las aulas, Gimeno (1996) menciona que el desarrollo se refiere al proceso de elaboración, construcción y concreción progresiva del currículum, desde esta perspectiva el maestro diseña el currículo en su práctica. En el siguiente capítulo analizamos los procesos de formación que provocaron los docentes en esta maestría, así como, la relación de estos procesos, con su trayectoria profesional.

En el capítulo 3 observamos los posicionamientos que los docentes asumen para impartir un curso, seminario o taller, mismos que están evidentemente atravesados por la situación actual de la institución en que se imparten los estudios de posgrado, el programa que se implementó y el devenir de las trayectorias personales y académicas que aportan, lo que da la perspectiva de cómo se apropian de las prácticas.

La investigación que realizamos abarca un estudio desde una perspectiva interpretativa cuya mirada es el sujeto y su acción social, es una investigación, explicativa, deductiva, de sujeto a sujeto, en donde el sujeto es el que nos posibilita dar el eje de la historia del contexto, la mirada etnográfica muestra facetas desconocidas de prácticas culturales que se dan en las escuelas en

donde, la riqueza del discurso sobre la experiencia docente en varios contextos, contrasta con la estructura formularia de los documentos escritos.

El docente es el eje de análisis de este trabajo, es bajo la perspectiva de los docentes, apuntando al análisis de sus trayectorias, que analizamos los procesos de formación, éstos procesos implican un conjunto de prácticas y manifestaciones caracterizadas por una gran variedad y multiplicidad de interacciones, intercambios e interrelaciones de índole formativa, entre los actores y el posgrado las categorías son: 1) proceso de incorporación: se vincula con los mecanismos y requisitos de ingreso 2) Procesos de socialidad, resaltan la función de los actores de posgrado 3) La tutoría: Son los encuentros cara a cara ante profesor y estudiante para recibir orientación académica 4) La graduación: cuyo prestigio es innegable a los medios administrativos de la educación.

Cuando te adentras en la práctica nos encontramos estos elementos con características específicas, el docente trabaja el conocimiento, instrumentos y actividades, problemas, técnicas de gestión y prácticas de enseñanza desde su postura y la viabilidad que la institución le permite. Después de realizar, transcribir y analizar las entrevistas, concluimos de los procesos de formación:

Proceso de incorporación:

Por ser un programa de Maestría en Educación Secundaria no encontramos otra oferta educativa en este ámbito, existe gran demanda para ingresar a este programa, los interesados en la convocatoria se encuentra entre los 400

aspirantes, hay una necesidad explícita en un diagnóstico que se realizó para implementar la maestría, Una de las debilidades significativas es la falta de canales adecuados para la comunicación continua, el establecimiento de mecanismos permanentes en donde se enteraran los alumnos de horarios, nombres de docentes, espacios físicos de eventos, derechos y responsabilidades de cada actor del posgrado, trámites administrativos por bajas temporales o definitivas, reinscripción u obtención del grado, estos avisos se emitían conforme se presentaba una determinada necesidad restando eficacia a este proceso por no estar planeado con antelación.

Si bien este programa de posgrado no contaba con la experiencia previa de este proceso, el equipo de selección e incorporación realizaron instrumentos para evaluar a los aspirantes, la trayectoria académica de los actores clave permitió que desde la selección se ubicaran los proyectos más pertinentes y los posibles tutores de cada alumno.

Proceso de socialidad

Encontramos también aquí la intervención de la planta docente, el interés porque los alumnos de la maestría asistieran a eventos extracurriculares corrió a cargo de tres actores clave en este proceso quienes se dieron a la tarea de invitar a académicos de otras instituciones de educación superior, de la Secretaría de Educación Pública e invitaron a los alumnos al congreso de posgrado del 2001, Una debilidad fue la falta de vinculación entre Difusión y Extensión Educativa y la División de Posgrado, esto provocó que a la División de Posgrado trabajara con

sus propios recursos, lo que generó que estos eventos extracurriculares se brindaran sin planeación previa y escasos recursos tanto económicos como materiales

Proceso de tutoría

La planta docente de la Maestría percibe a la tutoría como elemento primario de la integración del conocimiento, según las indicaciones del Programa Indicativo de Posgrado, se cumplió con la atención personalizada para cada alumno. Los tutores contaban con grado de maestro o doctorado. A diferencia del examen profesional el tutor ve la aplicación de los perfiles alcanzados durante el proceso del alumno en la tutoría, lo que es lo valioso de conservar y dar mejora continua.

Son diferentes los elementos teóricos-metodológicos con los que cuentan los docentes, no brinda una tutoría igual un docente con 20 años de haber obtenido el grado, que un docente que recientemente obtuvo el grado.

Proceso de obtención del grado.

Hay factores en la búsqueda de la obtención del grado que no pueden ser modificados por quienes tienen la responsabilidad del desarrollo de los programas, de su organización y gestión académica, la emisión de la normatividad institucional mejora de procesos de gestión académica-administrativa, las autoridades encargadas de la normatividad para este proceso hicieron tardía la posibilidad que alumnos de esta generación (2000-2002) pudieran presentar un examen de grado, es el 9 de junio de 2004 que un alumno de esta maestría obtiene el grado, hasta

el momento (mayo 2005), 6 alumnos han presentado su examen de grado, la escuela cuenta con seguimiento de egresados y para alcanzar un mayor porcentaje de alumnos con grado. En el mes de agosto de 2005 la DGENAMDF convocará a través de la ENSM a un seminario de titulación como servicio académico compensatorio para que los alumnos concluyan sus estudios.

Ante la heterogeneidad de orígenes académicos se comparten estructuras básicas institucionales, el extraño que se incorpora se arriesga y desde su capital cultural, se adapta a impartir “el taller que le toca” y se actualiza, aunque en algunos casos no sea el especialista; el sistema justifica trayectorias y formación, mientras el docente se enfrenta a normas para poder permanecer, esa permanencia profesional condicionada a viejas estructuras que forman redes de control hacia el mismo docente, en donde los académicos piensan el tránsito institucional conquistando espacios y formando redes, los académicos viven sus prácticas estructurantes de pertenencia, no se estructura un proyecto porque no es lo único que garantiza la calidad y permanencia de un programa.

La Pedagogía como ciencia no puede consistir únicamente en un amontonamiento arbitrario de reivindicaciones, convicciones y experiencia relativas a la educación. La pedagogía en su total sentido ha de abarcar la totalidad de los conocimientos educativos y adquirirlos en fuentes examinada con rigor crítico y exponerlos del modo más perfecto posible, fundándolos en bases objetivas, queremos ver a la educación normal a futuro, dentro de un estudio eminentemente pedagógico donde se realice una reflexión disciplinaria, sistemática y profunda, no sólo

instrumental, sino con una orientación metódica y científica del quehacer educativo.

Consideramos que los retos del presente siglo para los estudios de posgrado, se presentan difíciles de solucionar por la heterogeneidad de condiciones en que se desarrollan, dentro de las recomendaciones que existen se pretende que se formen personas capaces de contribuir al desarrollo y fortalecer la paz en la medida en que puedan cumplir roles más complejos del quehacer cotidiano, y que las personas tengan la capacidad de tomar decisiones, que cuenten con la habilidad para obtener y procesar la información, para trabajar en equipo y voluntad firme para evaluar la práctica y ajustarla a la luz de los resultados (UNESCO, 1997:149). Específicamente es en las dos últimas décadas cuando el desarrollo económico, político y cultural a nivel mundial va delimitando un tipo de educación, enmarcado fundamentalmente en el proceso de globalización, de alto desarrollo tecnológico, de un acelerado avance del conocimiento científico y del uso de la información como sustento para la innovación, estos retos incluyen a los posgrados que se generen en la Educación Normal.

Los estudios de posgrado en Educación Normal están sujetos a las disposiciones del CONACYT al igual que las demás instituciones de educación superior, donde se les sujeta a los mismos parámetros para participar de los posgrados de excelencia y vemos que no puede dar respuesta, por ejemplo, no tiene un seguimiento de 10 generaciones de egresados porque sus posgrados son recientes (1997) y sólo encontramos 6 alumnos que tienen grado de esta

generación. La mejora de las tasas de retención y graduación en los tiempos previstos en los planes de estudio no depende sólo de la operación del programa, sin embargo, presentamos este trabajo cuya aportación radica en el análisis que se hace en cuanto a los procesos de formación que se presentaron en la maestría retomando el programa que se ofrece, establecimos las relaciones entre trayectoria de los docentes y los procesos de formación, lo que permitió dar cuenta de la alta calidad en la formación profesional que sustentan las prácticas, nos encontramos con las trayectorias de los académicos y podemos comprender el empeño por construir posgrados en Educación Normal de calidad.

La importancia de esta maestría radica en responder a una necesidad, no hay otra institución que pueda dar respuesta a los cientos de maestros que están trabajando a nivel secundaria y están pidiendo el derecho de una superación personal en beneficio de la educación. Las Escuelas Normales tienen que impartir estudios de posgrado dirigidos al estudio de la educación básica, estudios que el país requiere con la finalidad de formar profesionales de la educación que satisfagan las necesidades de docencia e investigación en educación básica y normal.

Tenemos la posibilidad de realizar proyectos de maestría en donde las nuevas propuestas no queden en carácter de terminal, sino que los egresados puedan tener acceso a doctorados que imparten otras instituciones de educación superior. Podemos ver los programas de maestría en educación normal considerando su elaboración, implementación y desarrollo pero como un proyecto permanente

tendiente a consolidarse, en donde la Educación Normal no este alejada de las demás Instituciones de Educación Superior consolidadas, previniendo acceso a fuentes de financiamiento externas, recursos provenientes de convenios de colaboración de organismos financieros o de contacto con el sector productivo.

La trayectoria de las escuelas normales es basta, en 1825 se crea la primera Escuela de Educación Normal en Zacatecas, las Escuelas Normales llevan años formando docentes de Educación Básica, no se pueden negar históricamente los logros sociales para formar esta nación, ni la necesidad de formalizar estudios de posgrado en sus escuelas, las escuelas normales están enfrentando la problemática de operar sus primeras maestrías sin haber consolidado las funciones de difusión e investigación como instituciones de educación superior, situación de la que se tiene que tomar conciencia por ser una realidad que incumbe a todos, no solamente a maestros de Educación Básica Normalistas que puedan estar interesados en las ofertas de posgrado que se generen en Educación Normal sino, a todos los profesionales de la educación.

Se puede realizar una tesis completa de cada capítulo que aquí incluimos, es decir, no están agotados los temas que se trataron para tener un acercamiento a los procesos de formación que se presentaron en la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria.



Fuentes de consulta

FUENTES DE CONSULTA

- Aguirre Lora María Esther, (1991) Un punto de vista sobre las maestrías en educación de la UNAM, como alternativa para la formación de profesores en Revista Perfiles Educativos No. 17 UNAM, México.
- Aguirre, Angel (1995) *Etnografía* Alfaomega, México
- Alcántara, Santuario Armando (2000) *Las políticas de Ciencia y Tecnología de Argentina y México ante la crisis de la educación superior en América Latina*, En Educación Democracia y desarrollo en el fin de siglo. México Ed- Siglo XXI
- Arnaut Alberto (1996) *Historia de una profesión, los maestros de educación primaria en México, 1989-1994* Biblioteca Normalista. SEP. México
- Bahena, Salgado Urbano (1996) *Historia de la Educación Normal Superior de México*, Tomo I. LX Aniversario SEP. ENSM, México
- Barbier, Jean Marie (1993) *La evaluación en los procesos de formación* Paidós Barcelona
- Barrón Tirado María Concepción (2000) *Análisis comparativo de las licenciaturas en pedagogía y ciencias de la educación en las universidades privadas de la zona metropolitana* Tesis para optar por el grado de Doctora en Pedagogía. UNAM. FFL México D.F.
- Bordieu, Pierre (1997) *Razones prácticas sobre la teoría de la acción* Editorial Anagrama, Barcelona
- Brtely, Busquets María (2000) *Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós, México
- Brunner, José Joaquín (2000) *Globalización y el futuro de la educación: Tendencias desafíos y estrategias*, Seminario sobre Perspectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, UNESCO, Santiago de Chile
- Cacho, Alfaro Manuel (2003) *Trayectorias e identidades: Una generación de profesores*. UPN Unidad 113 León. Mimeo Zacatecas.
- Calvo, Pontón Beatriz (1989) *Educación Normal y control político* Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México D. F.
- Carr, Wilfred y Stephen Kemmis. (1988) *El planteamiento interpretativo de la teoría y la práctica educativas*, en Teoría crítica de la enseñanza. Edit. Morata Barcelona
- Casanova, María Antonia (1998) *La evaluación educativa en la escuela básica*, Biblioteca para la Actualización del Maestro. SEP. México
- Castrejón, Diez Jaime (1979) *La Educación Superior en México*, Edicol. México, D.F.
- Díaz, Barriga Ángel (2000) *Organismos internacionales y la política educativa*. En Educación Democracia y desarrollo en el fin de siglo. México Ed- Siglo XXI
- Didriksson Takayanagui, Axel (2000) *Los cambios de la universidad contemporánea* En la universidad de la innovación. México. UNESCO
- Dilthey, Wilhelm (1987) *El mundo histórico*, FCE, México.
- Ducoing, Patricia (1990) *La pedagogía de la Universidad de México 1881-1954*, Tomo I, CESU, UNAM México
- Ducoing, Patricia (1998) *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza aprendizaje* Investigación educativa 1993-1995 Tomo I CESU. UNAM. COMIE. ENEP Iztacala México
- Durkheim, Emile (1973) *Educación y Sociología*, Ediciones Coyoacán. S.A. México
- Erickson, Federik (1986) *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*, Universidad Estatal de Michigan

- Espadas, Ancona Uuc-Kib, (2000) *Estructura socioeconómica de México*, Nueva Imagen, México.
- Ferry, Gilles (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la pedagogía y la práctica*. Paidós. UNAM. ENEP Iztacala México
- Ferry, Gilles (1997) *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires. Argentina
- Filloux Jean Claude (1996) *Intersubjetividad y formación, el entorno sobre si mismo*, Formación de formadores, Carrera de especialización de posgrado, serie los documentos. Novedades Educativas, Universidad de Buenos Aires
- Fuentes, Molinar Olac (1988) *El Estado y la Educación Superior. En La crisis de la Educación Superior en México*, Coordinador, Gilberto Guevara Niebla. Nueva Imagen México, D.F.
- Fullan, Michael y Andy Hargreaves (1996) *La escuela que queremos, los objetivos por los que vale la pena luchar* SEP Biblioteca para la Actualización del Maestro, México.
- Gadamer, Hans Georg (1977), *Verdad y método*, Salamanca
- Gibbons, Michael (1998) *Pertinencia de la educación superior en el Siglo XXI*, Conferencia.UNESCO. Paris Francia
- Gómez Campo Víctor Manuel (1989) *Universidad y Profesiones. Crisis y Alternativas* Niño y Dávila Editores, Argentina Buenos Aires
- Guevara Niebla Gilberto comp. (1992) *La catástrofe silenciosa*, Fondo de Cultura Económica. México.
- Guevara, Niebla Gilberto (1983) *El saber y el poder*, Universidad Autónoma de Sinaloa. Culiacán Sinaloa
- Gramsci, Antonio (1987) *Alternativa Pedagógica*, Fontarama 47, México
- Herrera, Márquez Alma (2001) *El cambio en la Década de los 90: Estudio comparado de diez universidades públicas de México*, México. Mimeo
- Herro Graciela (1993) *De la domesticación a la educación de las mexicanas*, Editorial Torres Asociados, México
- Imbernón Francisco (1997) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado, hacia una nueva cultura profesional*, GRAO, España
- Jiménez Alarcón Concepción (1998) *Historia de la Escuela Nacional de Maestros 1887-1940* SEP, México, D. F.
- Jiménez Alarcón Concepción (2000) *La Escuela Normal de Maestros, sus orígenes* DIE-SEP México, D.F.
- La jornada 8 de sept.(2004) *Diario*, México
- Levi, Strauss Claude (1987) *Antropología Estructural*, Paidós. SAICF. Buenos Aires
- Leonardo, de Patricia (1986), *La nueva sociología de la educación, Antología*, SEP, Ediciones el Caballito. México
- Luna Serna Edna (1997) en *Currículum, evaluación y planeación educativas*. Investigación educativa 1993-1995 Coordinador Angel Díaz Barriga COMIE, CESU, Iztacala, México
- Mardones J.M., N. Ursua (1988) *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales, materiales para una fundamentación científica*, Fonamara 18 Segunda edición, México
- Medina, Melgarejo Patricia (2000) *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada* UPN, PyV, México
- Mendoza, Rojas Javier (2002) *Transición de la Educación Superior contemporánea en México: de la planeación al Estado Evaluador*, CESU. UNAM. Porrúa México.
- Meneses, Morales Ernesto (1991) *Tendencias Educativas Oficiales en México 1964-1976* Centro de Estudios Educativos, A.C. Universidad Iberoamericana, México

- Miranda, López Francisco (2001) *Las universidades como organizadoras del conocimiento, El caso de la UPN* El Colegio de México-UPN, México
- Monroy, Huitrón Guadalupe (1975) *Política educativa de la Revolución 1910-1940*, Biblioteca SEP, México
- Monereo, C. Y otros (1994) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje, formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó, Barcelona
- Moreno, Bayardo María Guadalupe (2000) *Problemática de los posgrados en educación en México, Hacia la consolidación en el siglo XXI*. Universidad Autónoma del Carmen, Cuadernos de Investigación No. 5, México
- Moreno, Bayardo María Guadalupe (2002) *El posgrado para profesores de educación básica. Un análisis en el marco de los posgrados en educación* Mimeo
- Moreno, Bayardo María Guadalupe (2002) *Estados de conocimiento 1992-2002*, Área: sujetos, actores y procesos de formación, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Mimeo
- Moreno, Bayardo María Guadalupe y José Margarito Jiménez Mora (2003) *Procesos de formación para la investigación en doctorados en Educación. Una mirada desde dentro* Universidad de Guadalajara, Departamento de Estudios en Educación. Mimeo
- Moreno Bayardo María Guadalupe (2003) *El posgrado para profesores de educación básica* Cuadernos de discusión No. 5 SEP
- Pansza, González Margarita y otros (1986) *Fundamentacion de la Didáctica* Tomo I ediciones Gernika 3ra edición México
- Piña, Juan Manuel y Claudia Beatriz Pontón (2002) *Cultura y procesos educativos*, Plaza Valdés, CESU, UNAM, México
- Pérez Gómez Ángel (1995) *La escuela, encrucijada de culturas* Investigación en la escuela
- Pérez, López Flor Marina (1998) *Historia del normalismo en México. Gestión pedagógica de la Escuela Normal Superior de México*. Tesis para maestría UNAM
- Poiggrós, Adriana y Marcela Gómez (1992) *Alternativas Pedagógicas, sujetos y prospectiva de la Educación Latinoamericana* UNAM, FFL. México Ciudad Universitaria.
- Porlán Rafael y Ana Rivero (1998) *El conocimiento de los Profesores* Serie Fundamentos No. 9 Colección de investigación y enseñanza Editorial Díada España
- Prawda Juan y Gustavo Flores (2001) *México educativo revisitado, reflexiones al comienzo de un nuevo siglo*. Océano. México, D.F.
- Rangel, Guerra Alfonso (1983) *La Educación Superior en México*, el Colegio de México. México, D.F
- Remedi, Allione Eduardo (2004) *Instituciones educativas, sujetos, historia e identidades* PyV México.
- Rodríguez, Gregorio Gómez, et al (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga Ediciones Aljibe
- Rubio, Oca Julio (2002) en *OMNIA El posgrado, un proyecto nacional* XV Congreso Nacional de posgrado
- Sánchez, Puentes Ricardo y Martiniano Arredondo Galván (2000) *Pertinencia social y académica del posgrado panorama y perspectivas del posgrado en México*. En Educación Democracia y desarrollo en el fin de siglo. México Ed- Siglo XXI
- Santalamacchia Homero R. (1992) *La Historia de vida: Reflexiones a partir de una experiencia de investigación*, Ediciones CIJUP, Puerto Rico
- Solana, Fernando coord.(1981) *Historia de la educación pública en México* SEP, Fondo de Cultura Económica. México
- Shultz, Alfred, *Fenomenología del mundo social*. Piadós Argentina

- Suárez Zaragoza Ma. Herlinda (1999) *Ciudad de México*. Tu ciudad así funciona, UNAM México
- Thompson, John B (2002) *Ideología y cultura moderna, teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco
- Torres, Santomé Jurjo (1994) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Morata, Madrid
- Tunermann. C.(2000) *La educación para el siglo XXI*, en López Seguera, F. Y Filmus D. Memoria del tercer encuentro de estudios prospectivos. América 2020:Escenarios, Alternativas y Respuestas, Ed IESALC-UNESCO
- Villaseñor, García Guillermo (2000)*Planeación, evaluación, acreditación 1978-1998*: Una de las trayectorias de educación superior en México. En investigación y política educativas: ensayos en honor de Pablo Latapí, Aula XXI Santillana.
- Zemelman, Hugo (1987) *Uso crítico de la teoría. Entorno a las funciones analíticas de la totalidad*, Universidad de las Naciones Unidas, Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos. México
- Zemelman, Hugo y otros (1999) *Investigación institucional desde el enfoque crítico social, crítica, epistemología y educación* Memoria, DGNAMDF, SEP México.

DOCUMENTOS OFICIALES

- ANUIES (2000)*La educación superior en el siglo XXI*, México Capítulo 2
- ANUIES (2002)*Programas institucionales de tutoría, una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. Colección Biblioteca de la Educación Superior. Serie de Investigaciones ANUIES México
- SEP. (1993) *Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación*, México
- Avalos, Rogel y otros. (2000) *.Diseño Curricular de la Maestría en Educación, campo. Educación Secundaria*, Escuela Normal Superior de México, México, D.F.
- Diario Oficial de la Federación 29 de agosto 1978, México
- Diario Oficial de la Federación 16 de diciembre de 1944, México
- Diario Oficial de la Federación 16 de abril de 1994, México
- Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el D. F. (2001) *El posgrado que queremos* Documento de trabajo, México.
- Informe Sobre Desarrollo Humano (2002), México, Resumen Ejecutivo, Grupo Mundi-Prensa . S.A. de C.V. . México. D.F. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo E-mail: mundiprensa@mundiprensa.com.mx
- PMP (1999) Programa de Maestría en Pedagogía Facultad de Filosofía y Letras Centro de Estudios Sobre la Universidad Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, UNAM México
- SEP (1997). Programa Nacional Indicativo de Posgrado Noviembre. México
- SEP (2003) Cuadernos de Discusión No. 11 El desafío de la calidad en el posgrado para educadores México D.F.
- SEP (2002)*Situación actual de los estudios de posgrado dirigidos a la formación de profesores y directivos de educación normal y básica* .Documento de trabajo Reunión de análisis sobre los posgrados en educación. Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Normatividad
- SEP (2000) Lineamientos Carrera Magisterial *VIII etapa*, México
- SEP (1997) Licenciatura en Educación Primaria (LEP), material para los maestros. Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las Escuelas Normales
- SEP (2000) Lineamientos para la organización del trabajo Académico durante el 7º y 8º semestres (LOTA), Licenciatura en Educación Primaria. Plan 1997

- SEP (2002) Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado. *Educación Superior de buena calidad*, CONACYT. México.
- SEP (1982) Plan Nacional de Educación 1982-1988
- SEP (1989) Programa de Modernización Educativa
- SEP (2001) Programa Nacional de Educación 2001-2006

REVISTAS

- UNAM (2005) Convocatoria doctorado en urbanismo 2006/1
<http://www.cenvi.org.mx/posgrado-unam.htm>

- Ibarrola, María (1998) *Un perfil para el magisterio Mexicano* En educación No.38
- Gómez Campo (1983) *Educación Superior, mercado de trabajo y práctica profesional* en Revista de Educación Superior No. 45 México
- Elsi Rockwel (1992) Nueva antropología, Vol XI No.42 México

EN INTERNET

- Juárez Rodríguez Julia Adriana (2002) *La reforma educativa. Una conjugación entre sujeto y proyecto* <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educación/consulta/educar.html>
 - López, Alexander (2002) *La formación de una nueva imagen pública. La Educación Superior en América Latina* en Revista Iberoamericana de Educación , p.p.1-14
http://www.compus.oei.org/revista/brame_buscaror.htm
 - J.Gimeno Sacristán (1999) Políticas y Prácticas Culturales en las Escuelas: los abismos de la etapa postmoderna. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia josegimeno@uv.es HURESIS
 - UNESCO.(1998) Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: *Visión y Acción y Marco de acción prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*, aprobados por la Conferencia Mundial sobre “La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción”.
<http://www.UNESCO.org/cpp/sp/declaraciones/world.htm>.
- Versión 2.0 del CD ROM de la Enciclopedia de México

MEMORIAS DE EVENTOS

- Salazar Julia (2005) Segundo Simposium Internacional “La profesionalización docente en el Siglo XXI” que se llevó a cabo en la BENM los días 26,27 y 28 de abril
- Rosa María Torres (2005) Segundo Simposium Internacional “La profesionalización docente en el Siglo XXI” que se llevó a cabo en la BENM los días 26,27 y 28 de abril



Anexos

ANEXO 1

Mapa Curricular

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO: EDUCACIÓN SECUNDARIA

PROPEDEÚTICO	EJES CURRICULARES	PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE
PSICOLOGÍA EDUCATIVA	PSICOLÓGICO	TEORIAS DEL APRENDIZAJE 3 HRS. 6 CA.	DESARROLLO HUMANO 3 HRS. 6 CA.	INTERVENCIÓN DOCENTE EN EL ESPACIO AULICO 3 HRS. 6CA.	
TEORIA EDUCATIVA	PEDAGÓGICO	TENDENCIAS CONTEMPORÁNEAS DE LA PEDAGOGÍA 3 HRS. 6 CA.	EDUCACIÓN Y SOCIEDAD 3 HRS. 6 CA.	EVALUACIÓN EDUCATIVA 3 HRS. 6 CA.	
	INTERDISCIPLINARIO	CURRÍCULUM Y PRACTICAS DE ENSEÑANZA EN LA ESCUELA SECUNDARIA 3 HRS. 6 CA.	GESTIÓN ESCOLAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA 3 HRS. 6 CA.	SEMINARIO ESPECIALIZADO I (OPTATIVO) 3 HRS. 6 CA.	SEMINARIO ESPECIALIZADO II (OPTATIVO) 3 HRS. 6 CA.
ESTRATEGIAS DE INVESTIGACION	INVESTIGACION	EPISTEMOLOGÍA Y EDUCACIÓN 3 HRS. 6 CA.	PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN 3 HRS. 12 CA.	SEMINARIO DE TESIS I 3 HRS. 12 CA.	SEMINARIO DE TESIS II 9 HRS. 18 CA



AREA BÁSICA



AREA ESPECIALIZADA

No	Género	Grado académico	Fecha término de estudios	Institución de egreso	Diseño el programa	Número de tutorados	Edad	Categoría	Entrevistas
1	M	Maestro en ciencias de la educación Doctor en Pedagogía	16-12-98 2003	Universidad del Valle de México ENEP Aragón	X	6	43	Asociado A t/c	X
2	F	Doctor en Pedagogía	30-06-83	Escuela Normal Superior de México	X	4	58	Titular C t/c	X
3	M	Maestro en Pedagogía	10-04-2000	CESE	X	2	52	Titular B t/c	X
4	F	Maestra en Modificación de la Conducta	27-04-98	Universidad del Valle de México	X	1	37	Asociado C t/c	X
5	M	Maestro en Educación	18-02-87	Instituto Politécnico Nacional		4	48	Asociado C t/c	X
6	F	Maestro en Ciencias (Inves. Educativa)	20-04-96	Instituto Politécnico Nacional	X	5	41	Titular C t/c	X
7	M	Doctor en Pedagogía	05-01-83	Escuela Normal Superior de México			65	Titular C t/c	X
8	M	Maestro en Teoría Psicoanalítica	10-04-2000	Centro de Investigación y Estudios Psicoanalíticos			43	Titular C 1/2 Asoc. C 1/2	X
9	M	Maestro en Modificación de la conducta	03-02-89	Universidad del Valle de México	X	3			
10	M	Maestro en ciencias	13-05-97	Instituto Politécnico Nacional	X	4			
11	M	Doctor en Pedagogía	20-07-88	Escuela Normal Superior de México		1			
12	F	Doctor en Pedagogía	28-06-85	Escuela Normal Superior de México		3			
13	M	Maestro en ciencias	18-01-2000	Instituto Politécnico Nacional					
14	F	Maestra en Enseñanza Superior	08-03-99	Universidad Autónoma de México					
15	F	Maestra en Ciencias de la Comunicación	21-10-87			3			
16	M	Doctor en Pedagogía	28-08-85	Escuela Normal Superior de México	X				
17	F				X	3			
18	M	Maestro en educación	25-11-81						
19	M					1			
20	F					1			
21	M					1			
22	F					1			

ANEXO 3

CATEGORÍA TEÓRICA	PROCESO	PREGUNTAS
Identidad sociocultural escolaridad	Formación profesional Perfil profesional	¿Cómo se formó? ¿Cuál es su historia profesional? ¿Podría mencionar su cronología académica y profesional?
Asimilación del aparato escolar un reflejo inmediato de la organización social	Proceso de incorporación a la planta docente Motivos por los que fue docente de la maestría Situaciones Institucionales	¿Cómo llegó a ser parte de la planta docente de esta maestría? ¿Cuenta con algún estímulo académico por pertenecer a esta planta docente? ¿Qué importancia tenía la maestría para la institución? ¿Qué espacios físicos ocupaba para sus actividades académicas? ¿Cómo se establecen las normas cuando no hay un reglamento en esta maestría?, ¿Tuvo alguna actividad al mismo tiempo que impartió la maestría? ¿Hubo apoyos institucionales?, ¿Se contó con la infraestructura necesaria? ¿Cómo se les informaba de algún aviso a los maestros y estudiantes?
Sacristán, Coll, De Alba, Kemmis, Pérez Gomez	Implementación de Plan y programa	¿Percibió si se articuló el currículum con la realidad?, ¿Se remodeló el programa, en qué momentos?, ¿Cómo describe la flexibilidad de este programa?, ¿Percibió una articulación entre todos los programas, cómo se logró?
Ponton Ramos 2000	Proceso de incorporación	¿Quiénes ingresaron a esta maestría? ¿Cómo se seleccionaron? ¿Cuántos asesorados tiene y cómo es el trato con ellos?
Estrategias para la formación y vinculación con la investigación :Ricardo Sánchez P. 2002 Glazman 2002, Porlán 2002	Proceso de tutorías	¿Cuál es su percepción de cómo se llevan a cabo las tutorías?, ¿Qué sentido tiene para el proceso de formación?, ¿Cuál es el proceso de una asesoría? ¿Quiénes son los docentes de la maestría? ¿Qué desarrollo tienen actualmente trabajos de titulación?
Víctor Martiniano A 2002 Campos de producción simbólica Bordeau 1976	Obtención del grado	¿Qué diferencias denota entre los conocimientos, personalidad y desarrollo profesional de los alumnos de la maestría actualmente?
Evaluación de los procesos de formación Barbier 1993	Integración con los cuerpos académicos	Cómo se realizaba el trabajo con los demás académicos? ¿Cómo evalúan las prácticas académicas de la maestría?
Socialidad Juan M. Piña Osorio	Socialización	¿Qué acciones se llevaron a cabo para fortalecer las relaciones entre los actores de la maestría? ¿Cómo fue el desarrollo en la maestría, qué logros, habilidades y capacidades se desarrollaron?
	Formas de hacer en la formación	¿Usted impartió curso, taller o seminario? ¿Cómo hacer para que los estudiantes alcancen una sólida formación, Qué métodos, procedimientos y experiencias ayudaron a sus propósitos? ¿Cuál es su percepción del papel que ha tenido el posgrado antes y después de la generación 2000-2002?

ANEXO 4 Análisis de entrevista: docentes de la Maestría en Educación Campo: Educación Secundaria de la ENMS

Clasificación: Entrevista con el Doctor en Pedagogía

Lugar: Escuela Normal Superior de México

Tiempo: 70 minutos

Fecha: 25 de septiembre 2003

Participantes: Entrevistado (1)

Entrevistadora (A) Adriana

Categorías a Indagar: Procesos de formación en la Maestría

Autora: Adriana Verónica Loo Almaguer

PREGUNTAS	RESPUESTAS	CATEGORÍA
<p>¿Cómo se formó? ¿Cuál es su historia profesional? ¿Podría mencionar su cronología académica y profesional?</p>	<p>mi trayectoria pues como maestro y como profesionista te la voy a decir yo creo que fui marcado mucho escolarmente por mi presencia en el CCH en los <u>tiempos en que el CCH era muy autodidacta y muy socialista marxista</u> 75 o al 78 y a partir de ahí ingresé a la carrera de sociología obviamente <u>mucho marxismo</u> también una seria de saberes y de corrientes que tenían yo recuerdo que tenían muy impregnado el espíritu socialista de lucha de combate ... de búsqueda de socialismo y pues hasta cierto punto veía uno a <u>Marx y a Engels sobre todo los como los autores a seguir en cualquier interpretación esto fue tanto en el CCH como en la licenciatura en ... Sociología la licenciatura fue en <u>ENEP Aragón y cuando pues yo creo que todavía era una escuela interesante yo no sé ahora como este creo que no es muy reconocida</u> pero yo recuerdo tiempos muy buenos, autores inclusive sudamericanos de esos que vienen del exilio, argentinos, uruguayos, chilenos, mexicanos también por supuesto muy buenos, en fin tuve que trabajar no estudié durante muchos años estuve trabajando en el colegio de bachilleres ingresé luego, luego como maestro y no se porque realmente si se me pregunta ahora porque estudié sociología pues no lo sé no tuve ningún maestro que fuera sociólogo ni yo había conocido ni un sociólogo... cuando menos ya se me olvido por que lo escogí creo que me gustó lo que venía en el plan de estudios y cuando salí de la licenciatura especial de bachilleres primero con unos <u>intercrinatos</u> ya después me fui solidificando y me gustaba la docencia, impartía asignaturas como estructura socioeconómica de México, sociología, introducción a las ciencias sociales y me gustaba la docencia y me gustaba pregonar o profesar la doctrina, porque hasta cierto punto es la doctrina todo este rollo del marxismo y después casi al mismo tiempo que en bachilleres di unas clases en ENEP Aragón durante dos años hubo un cambio político y salí, ingrese a La Salle un año y salí, <u>ingresé al Williams</u></u></p>	<p>Teórica teórica Teórica Social Social</p>

	<p>salió, no me gustaban mucho las escuelas particulares sin embargo estuve diez años en la Universidad del Valle de México como profesor de tiempo completo en el nivel de bachillerato, como 10 años eso fue del 87 al 97</p> <p>ENEP Aragón 84 86 y ahí estuve en la coordinación de ciencias políticas pero te digo que <u>hubo un cambio político y hasta yo mismo siento que no estaba maduro para ese nivel a esta altura yo lo veo así dejé bachilleres para entrar a la del Valle porque yo tenía un tiempo completo me explotaban ahí todo el tiempo pero bueno hice y aprendí muchas cosas en la del Valle de México aprendí a trabajar con los adolescentes que por pagar creen que merecen pasar, aprendí creo yo a ser un profesor respetable por lo menos, tuve bastantes reconocimientos; ahí publique cuando estaba ahí un libro en Plaza I Valdés que se llama "Introducción a las Ciencias Sociales" que hasta el momento es el único..... de hecho tal vez sea una justificación ingresé en el 95 entre a la maestría en el Valle de México que se llama Maestría en Ciencias de la Educación con especialidad en Investigación en la Educación Superior y fue en 3 años más, un año que me tardé mas haciendo la tesis estoy hablando que en el 98 ya estaba titulado pero ya para entonces había salido de la del Valle <u>tenía otras expectativas y además tuve problemas políticos</u>. Entonces las expectativas se cumplieron porque no he publicado mas libros porque me la he pasado haciendo tesis todo el tiempo en 98 fue esta y 99 entré al doctorado y hasta ahorita pues he seguido trabajando en este tipo de productos que tienen que ver más bien con los grados, etc., me ayudó mucho entrar a la maestría y me ayudo mucho entrar al doctorado <u>porque vi otro mundo laboral, salté del nivel bachillerato al nivel posgrado cuando yo ingresé aquí a la normal en 98</u> justamente ingresé para asesorar proyecto de tesis del doctorado, <u>que el doctorado de la Normal no es el doctorado de otros niveles así como lo veo</u> y como lo viví, es equivalente a otra maestría inclusive, los alumnos que venían aquí a realizar los proyectos eran puros directivos mayores de edad, que tenían muchas deficiencias la mayoría de ellos muchas deficiencias o sea con lo que yo sabía creo que en ese momento era bastante para ellos en ese momento, creo que hice muchas de las cosas que pensaba, si no estaban en lo correcto pero bueno .. También sé que mucho de lo hoy hago, mañana también me lo estaré cuestionando, entonces posteriormente ya dejé esto y me incorporé a la licenciatura al mismo tiempo se comenzó a realizar <u>una maestría aquí, participé en su diseño y en su implementación</u>. y al mismo tiempo estaba trabajando en una maestría en la Universidad La Salle en una clase de Evaluación, en una clase de didáctica dependía del semestre y también en una maestría que se encuentra en Pedagogía pero esa la dejé y entré a otro Instituto en el cual trabajo hoy en día y se llama Instituto Nacional Académico de Actualización y Capacitación Educativa y que se acaba de inaugurar un centro de investigación educativa donde hay 6 investigadores, yo soy uno de ellos, tenemos un nombramiento ahí y tiene creo que <u>es un Instituto que esta en constante crecimiento</u> bueno creo que ahora a partir de que ingrese a los posgrados me he dado cuenta de que justamente ingresé a otros ambientes que es los ambientes <u>de la formación de profesores, formación inicial y formación permanente porque en los</u></u></p>	<p>Social</p> <p>Social</p> <p>Social</p> <p>Social</p> <p>Teórica</p> <p>Teórica</p> <p>Social</p> <p>Teórica</p>
--	--	--

<p>¿También se tuvo acceso a eventos extracurriculares?</p>	<p><u>posgrados es eso formación permanente y continua y en las licenciaturas es formación inicial y me he metido por esos discursos, por esos rollos y ahí estamos trabajando, se me olvidó decirte que el doctorado es en Pedagogía en la ENEP Aragón ingresé en el 99 y que a estas alturas estoy esperando aproximadamente que el examen sea en octubre según me dijeron ya esta programada la fecha para entonces.</u></p>	
	<p><u>Tengo tiempo completo desde hace dos años más o menos apenas la base la estoy tramitando ya la plaza como tal, porque tenía interinatos desde el principio, fueron horas interinas después fui incrementando las horas hace dos años gané concurso de tiempo completo, hace un año gané concurso de base y de tiempo completo otra categoría más un poco superior realmente estoy muy inconforme porque con la escolaridad que tengo creo yo tendría que tener un nombramiento más alto pero tengo asociado B que es de los mas bajos que hay, pero creo, que las cuestiones administrativas se manejan de esa manera y parece que no puede hacerse nada más que seguir promovándose esa es una ventaja de la normal yo la veo como una ventaja yo la Normal la veo como una especie de paraíso labora donde muchos pueden ocultarse y tener un trabajo común y otros pueden usarlo para hacer un algo más productivo sin embargo yo veo muy poca vida académica aquí veo muy poca publicación veo muy poca difusión, veo muy poca investigación la gente se limita a ir a su clase y a irse y a veces ni eso tengo una mala impresión en términos de <u>vida académica</u> inclusive una anécdota, porque yo traje a Piña Osorio a dar una conferencia, veía los cubículos y decía, - pues, están cerrados, no hay nadie y me preguntaba cómo eran los cubículos y decía pues no hay ni libros y eso habla de lo que es como un indicio en lo que ocurre en esta escuela pues <u>como que la gente no está acostumbrada a mucho a actualizarse</u></u></p>	<p>Social</p>
	<p><u>más bien por una experiencia que ya he vivido en cinco años con los demás maestros de esta escuela veo que hay una actitud de retroceso... de estancamiento impresionante donde por ejemplo en un curso se preocupan por boicotear el trabajo de coordinadores en vez de proponer algo o de ponerse a trabajar o de que se note un nivel de lectura de análisis importante, no lo visualizo es decepcionante ir a un curso, es decepcionarse donde nada más va uno a hacer corajes y a escuchar muchas veces tonterías, con excepciones, si hay gente muy rescatable según mi perspectiva pero si por ejemplo es denotativo que en la conferencia de Piña Osorio hayan ido un maestro y como 20 alumnos no es posible este cuate en otros lados jala mucha gente</u></p>	<p>Teórica</p>
	<p><u>porque estas personas que tienen ahí un vínculo con otra institución que posiblemente hacen publicaciones pero las hacen en otro lado es decir que en el seno de la propia institución que es noble que nos paga el espacio ... no siempre .. dentro de la institución...</u></p> <p><u>Yo creo que es cultura, es como lo decía Bourdeau.... es un hábitus una especie de subcultura académica que hace que se demeriten muchas actividades por ejemplo aquí...es muy importante que tengan clase los alumnos y no digo que no sea importante pero es lo más importante no es importante que se haga investigación no es importante que se haga difusión uno puede hacer un foro</u></p>	<p>Social</p> <p>Analítica</p> <p>Teórica</p>

¿Qué cambio observó en la implementación de esta maestría?

y la gente no va o no se inscribe uno puede hacer un ciclo de conferencias y la gente ni se entera y no estoy hablando solamente de los maestros estoy hablando de los directivos que no se presentan, por ejemplo hicimos un ciclo de conferencias hace poco con los egresados de la carrera de pedagogía, porque estamos a cargo de sus asesorías de séptimo y octavo, hicimos un foro y unas conferencias magistrales vinieron gente bastante destacada de la UPN Serrano Santos del Real que es de la SEP que tiene muy buenos estudios sobre la secundaria ... la misma Eitelvina Sandoval y la cantidad de maestros que asistimos era minúscula a la única que fue el director fue a la de Eitelvina y eso porque era la jefa, seguramente, pero obviamente ahí se nota la importancia que le dan a ese tipo de eventos académicos lo importante aquí parece que es lo administrativo y como que la tendencia es que cumplas tu horario, a que firmes a que elabores tus informes y tus planes y punto, puedes poner mil cosas en tu plan no importa el chiste es que tengas ese cumplimiento yo creo que la normal también está permeada de la cultura de la escuela secundaria, una cultura del mínimo esfuerzo donde lo importante es cumplir el horario, mantener a los alumnos tranquilos sin conciencia política, inclusive de preferencia y sin mucho trabajo que haga ruido porque hasta eso creo que si uno hace algo los demás lo ven mal porque piensan que ellos tienen que hacer lo mismo o algo ... creo que es cultura de estos niveles

Social

Con relación a esto de los cambios de maestría y como esto podría ser indicio de un cambio, no lo veo, mira para que yo, siento que para que hubiera un cambio la administración debería ser el apoyo de lo académico y para que sea el apoyo de lo académico entonces debería de liberarse a los profesores para que trabajen exclusivamente en el posgrado y no es así, todas las aportaciones que pidieron que la verdad yo no aporté nada en esta maestría porque entré en una etapa donde decía ¿por qué tener que trabajar más? por lo mismo si yo tengo además mucho trabajo yo tengo muchísimo trabajo con lo que estoy haciendo aquí en la licenciatura y el mismo doctorado entonces... juntarse no sé que hay que hacer programas que estar el en reuniones allá hay que estar acá, etc. y además de que había ciertas presencias aquí en la Normal Superior que no me parecían muy que son muy cultas pero que son sumamente cerradas o que discutir o estar en junta con esas personas es hablar horas interminables sin llegar a mucho, la verdad me fastidia eso pero no creo que haya cambios porque inclusive en este momento a mí se me ha ofrecido que coordine un espacio en la maestría pero sin ninguna descarga de trabajo es decir aparte de mi trabajo tengo que ir en la tarde a la Benemérita o a la otra escuela a dar una clase, no me interesa, porque no es mi principal finalidad si yo estuviera buscando eso lo haría, pero no me interesa además como que eso es además solapar también las condiciones entonces yo no veo ningún cambio yo no creo que haya modificaciones de hecho algo que quiero comentar para esta entrevista es que yo no sé cómo estén los aspectos administrativos aquí ...pero hay personas que ya tienen su tesis desde hace meses terminada dictaminada por su asesor y sin embargo no se les ha dado trámite para que haya los revisores y se les dé el examen no ha habido ni una sola revisión, ni examen profesional eso, a mí se

Análítica

Análítica

<p>¿Cómo llegó a ser parte de la planta docente de esta maestría?</p>	<p><u>me hace que es político es un asunto político interno yo no sé si externo si es boicot o que la verdad no tengo claridad en torno a eso pero se me hace muy poca seriedad de la institución y de la misma Dirección General no sé de quien dependa, de la normatividad o algo así para con un plan de estudios no se ve que haya recursos para dictaminar una tesis tienen que estar buscando haber quien quiere y quien tiene tiempo y quien también esta dispuesto a sacrificar su tiempo porque dar clase en posgrado, yo no lo veo tan fácil yo creo que hay que estar actualizándose y eso pues también quita su tiempo y además es bueno, pero con esas condiciones no me parece que hayan cambios</u></p>	
<p>¿Por qué fue docente de esta maestría?</p>	<p>yo como llegué a la Normal en el 98 al posgrado directamente para asesorar los proyectos de investigación de los futuros doctores, que muy pocos llegaron a doctorar, desde ahí estuve inscrito en esta división entonces me consideraban parte del equipo. cuando la maestría se desarrolla pues me seguían considerando parte y me propusieron que si me hacía cargo de algún espacio, cada semestre había una asignatura, un taller o un seminario o sea los cuatro semestres que hubo los cuatro estuve trabajando con ellos porque sí formaba parte en ese momento desde del diseño de la maestría misma, así fue, de hecho desde el principio <u>me consideré del posgrado hoy ya no, yo mismo me fui... mantengo los nexos a través de las asesorías de los proyectos etc. Pero hoy me siento más de la licenciatura, me gustaría mas en el posgrado, pero no me descargan o, sea esto es como un jobie que no quiero que no me gusta, me gusta dar la clase, me gusta la interacción, me gusta la superación, pero mientras no haya una descarga me parece que es una sobreexplotación</u></p>	<p>Social</p>
<p>¿Contó con algún estímulo académico por pertenecer a esta planta docente? ¿Hubo algún estímulo diferente a lo que son las horas frente a la licenciatura?</p>	<p>Por estar en el área de posgrado ningún estímulo o sea yo inclusive llegué a trabajar antes de la maestría en una especialización en docencia superior y eran bastantes horas de clase, no sé, a la semana eran 10 horas yo tenía un nombramiento de 9 cuando estaba yo en esos espacios cubría mas directamente frente a grupo sin embargo estaba yo en el afán de apoyar, etc. Y no me arrepiento, al contrario me beneficio mucho porque conocí mucho de los maestros, <u>pero no se recibe ningún ni siquiera de descarga académica, que cuando menos ese seria uno o cuando menos por ejemplo que te dijeran bueno vamos a publicarte algo que podría ser un estímulo pero no. o sea, no hay tampoco esa motivación</u></p>	<p>Social</p>
<p>Y la institución</p>	<p>ni siquiera estoy enterado pero creo <u>que la beca al desempeño es después</u> de dos años de tener base y no sé si de aquí a un año vaya a poder participar porque la base va cambiando cada año no estoy seguro hasta que uno llegue a titularse después de dos años tenía la maestría para la institución</p>	<p>Social</p>
<p>¿Como acoge a la maestría que, importancia tiene para la institución?</p>	<p>Creo que la maestría tenía importancia para un grupo, para <u>un grupo político, aquí se habla mucho de dos grupos que son los sindicaleros por llamarle así y los institucionales, los democráticos o institucionales entiendo que yo no sé que se llamara institucional porque se supone que los directivos de ahorita son los que eran democráticos sin embargo estaban en el otro grupo más bien son democráticos; pero son institucionales al mismo tiempo, no pueden dejar de serlo, no sé a que se</u></p>	<p>Social</p>

le llame exactamente pero si hay grupos definidos y creo que el grupo que estaba en ese momento en 98 le interesaba mucho y estaba en el poder estaba el Dr. Raciél posteriormente fue el subdirector académico, Bertha Victoria con la división de Posgrado y a ellos les interesaba mucho para ser sincero creo que hubo una buena intención, de hacer crecer académicamente la escuela yo lo ví como una buena intención que la cerraran y que la congelaran se me hace una mala intención política inclusive una mala jugada política porque creo que se le pudo dar apoyo, yo como lo viví creo que había deseos de formar profesores con seriedad se hicieron algunos eventos dentro de los límites que se podían tener, o sea, se armaron conferencias se hicieron foros, o sea, pocas cosas, pocas actividades prácticamente la difusión fue escasa pero se trabajó con seriedad, pero creo que finalmente es parte de las políticas escolares lo que hace un grupo, hay que deshacerlo porque si no es como darle crédito a que están haciendo las cosas bien, así lo siento, yo creo que por eso y creo que además tuvo que ver la normatividad de no sé cómo se llama esa oficina de normatividad que hace que los planes de estudio sean válidos ...no sé que hubo ahí, pero son los que finalmente dijeron hasta aquí.

Social

Con los recursos que tenía con los esfuerzos que tenía, pudo haber continuado esta maestría pudo haber continuado y pudo haber mejorado, yo donde trabajo el sábado los recursos son menores todavía los maestros se contratan por horas no hay tiempos completos apenas va a haber medios tiempos, las instalaciones son muy deficientes, digamos muy pequeñas, los recursos no se cuentan mucho con ellos, o sea, hablo de televisiones y todo eso pero va creciendo como comentaba al principio, era muy con muy bajos recursos y sin embargo está funcionando y yo participé en esa institución, entré hice años curriculares incluyendo un doctorado y lo aceptaron

Social

estás involucrado aquí en todo el desarrollo de la maestría 2000 2002 nunca hubo la ... externa o sea que la Dirección de Profesiones que la Dirección de Normatividad vinieran estuvieran checando tu que yo recuerde no y aún así se

Social

separó si como que primero les dieron la aprobación, pero extraoficial y después ya se las dieron pero a regañadientes no entiendo como puede una maestría de una institución pública como ésta, ser obstaculizada y una institución privada como la que te comento a los 3 meses de presentar su curriculum o a los 6 meses ya tiene su aprobación oficial su registro de validez oficial por SEP cuando las condiciones de trabajo son distintas.

Social

Al revés yo lo sentí, pues mira yo escuchaba comentarios entre los alumnos de que estaban luchando por el registro de que no iba a valer, que ni siquiera les iba a contar para la carrera pues tenían preocupaciones muy pragmáticas muy de vida cotidiana y necesidades normales de todo sujeto que si uno hace algo es por algo, no pero pues yo vi que se aguantaron pues la mayoría trabajaban con seriedad, digo la mayoría no yo sé que había muchas personas que estaban ahí por el papel y que esas personas definitivamente empezaron a trabajar académicamente con mucha mayor simulación cumplían, lo mínimo indispensable para pasar la materia que uno les pusiera no sé un 8 un 7 la

<p>Esta maestría no tiene un reglamento de estudios posgrado ni en si ¿Cómo se establecen las normas cuando no hay un reglamento en esta maestría?</p>	<p>calificación menor no tenían muchas expectativas ya pero como que seguían ahí por si las dudas, así lo siento, pero muchos de ellos sí estaban también no digo que no estuvieran preocupados por eso, pero también estaban preocupados por aprender yo sentí que la mayoría estaban comprometidos donde los dos grupos que yo tuve tanto el vespertino como el matutino así es pero, bueno, lo que sí es cierto es que muchos tenían unas deficiencias muy o sea finalmente hay cosas que en una maestría vas a aprender, pero que si no tienes las bases de la licenciatura te van a costar el doble de trabajo como por ejemplo los procesos metodológicos epistemológicos.</p> <p>-Los primeros meses sí me pusieron a sufrir porque yo me había alejado de la sociología y la pedagogía, en la UNAM es muy sociológica entonces tuve que recuperar muchos elementos ... pero ya aquí estamos.</p> <p>Ah que te decía que lo que más me costo trabajo a mí, me acuerdo fue el doctorado, no tanto la maestría pero sí, porque ya había dejado la sociología yo había dejado de estudiar 15 años de sociología y si la enseñaba pero no sabía desde el principio entonces cuando <u>entré al doctorado y hay nuevos conocimientos, autores me dije me tengo que poner al corriente o me voy a morir</u> creo que me puse al corriente me costó mucha lectura pero bueno yo si sentí mucho como que les faltaba mucha lectura mucha lectura los alumnos , también seguían trabajando en las secundarias...está bien algunos estaban becados no sé en qué proporción, en una proporción minúscula o sea dos de cada 10 estaban becados <u>y se becaron al segundo semestre no desde el principio de la maestría</u> bueno algunos que así es y sin embargo la beca no garantizaba que fueran justamente los mas dedicados, había personas que tenían beca pero no era de los que se veían muy preocupados por mejorar académicamente no es garantía pues si <u>había unos lineamientos de DGENAM</u>, pero si había, había un documento que se elaboró internamente según yo recuerdo o sea fue producto de trabajo de consenso de diseñadores y participantes de la escuela, en donde se <u>anotaban algunas líneas de acción de las formas de evaluación de los cumplimientos de créditos de las asesorías de cómo se iban a elaborar los documentos recepcionales las tesis como se iban a revisar, etc.</u> Pero yo recuerdo, que estaba ese documento, pero realmente no se difundió porque incluso yo no lo tengo pero si se habló, si se documentó y no lo dudo que esté por ahí, que lo tengan, pero como no era un documento oficial más bien parecía secretos a voces o acuerdos no escritos así se hablan en otros lados ... no había nada que yo sepa y otra vez fue interno como que se pusieron de acuerdo.</p> <p>Te voy a decir que había reuniones con 4 o 5 profesores más de posgrado que era Justino Vidal, Francisco Javier la maestra Verónica Nava ya al final ella, no al principio, al final es cuando se hace más tortuoso el trabajo en ocasiones Carlos Estrada la maestra Bertha Guadalupe la que está en la especialización que yo recuerde éramos los que estábamos de base, digamos entonces se partía <u>de necesidades supuestas qué es lo que se les debería de enseñar como un modelo todavía, como muy de experto, como estos de que no se consensa nada con los que iban a cursar la maestría, lo</u></p>	<p>Social</p> <p>Social</p> <p>Social</p> <p>Analítica</p> <p>Social</p>
--	--	--

<p>¿Quiénes son los docentes de la maestría</p>	<p><u>condensábamos entre nosotros como qué áreas bueno un área técnica, un área metodológica o sea, discutíamos ahí necesidades había un cierto diagnóstico que ya habían elaborado si había un diagnóstico que ya había elaborado Bertha y Guadalupe entonces a partir de ese diagnóstico se detectaron algunas necesidades, algunas carencias, algunas debilidades para mejorar la formación Se empezaron a planear áreas dentro de las áreas algunos talleres seminarios y nos dábamos a la tarea de acuerdo a nuestro perfil de hacer propuestas y programas, por ejemplo yo hice el programa de educación y sociedad lo planteo, lo discutimos, se consensa y así se hacia con los demás de tal manera que cuando llega uno a la maestría como maestro propiamente como coordinador pues no hay tal imposición porque uno mismo estuvo en ese proceso y excepciones hechas porque yo lleve algunos seminarios que yo no elabore el programa y que no me gustaron entonces hubo ahí algunos ajustes que yo les hice porque además es obvio que la libertad de cátedra es parte importante del posgrado pero, no fue así, algo muy que yo sintiera que esto es una imposición me están obligando a llegar a estos hacer esto a leer esto.</u></p>	<p>Teórica</p> <p>Teórica</p>
<p>¿Se contó con la infraestructura necesaria?</p> <p>Usted pertenecía al grupo de los diseñadores del programa para la maestría entonces</p> <p>¿Cómo percibió la puesta en marcha de los programas?</p> <p>¿Percibe, una situación congruente entre la puesta en marcha y el diseño del programa?</p> <p>¿Percibió una articulación entre todos los programas, cómo se logró?</p>	<p>mucha admito en Bertha mucha apertura eso sí lo admito de ella, yo no sé si tenga algunas otras deficiencias ... mucho y se ha dicho la maestría la igh, yo debo de hablar desde mi perspectiva pero yo no la vi como tal porque aquí muchos la cuestionan. será por que no estuvieron en ella, yo en Berta admito que tenía mucha disposición y la mejor parte de su apoyo para trabajar los contenidos para hacer lo que uno quisiera o sea siempre y cuando fuera dentro de lo académico</p> <p><u>Claro así se apegaba a la realidad de los alumnos el currículum</u>, mira yo les pregunté para esta investigación de doctorado a los alumnos que entrevisté si habían aprendido algo de la maestría para su práctica, y que lo que más les había agradado era conocer el adolescente o sea insertarse impregnarse, meterse en los rollos del adolescente; pero fuera de ahí,, no encontraban gran aplicabilidad y de acuerdo a los resultados de la investigación, pues no, lo que pasa es que ellos no se dan cuenta, hay que hablar de las representaciones sociales y hegemónicas</p> <p>que tienen no se dan cuenta que necesitan unas cosas pero que tienen otras o sea ellos buscan <u>necesitan más bien desarrollar su empatía, necesitan desarrollar relaciones interpersonales mas afectivas, necesitan desarrollar estrategias de enseñanza más creativas, necesitan desarrollar formas de evaluación menos coercitivas, necesitan desarrollar actitudes menos autoritarias, pero, ellos creen que necesitan técnicas didácticas necesitan, este, teorías del aprendizaje que les digan como hacer las cosas o, sea ahí son teorías como que son... las interpreto como hegemónicas es decir son como les dicen lo que necesitan y ellos no creen</u></p>	<p>Teórica</p> <p>Social</p> <p>Teórica</p> <p>Análítica</p>
<p>¿Quiénes ingresaron a esta maestría</p>	<p>quienes ingresaron la mayoría, <u>eran profesores normalistas y universitarios creo que eran más normalistas que universitarios algunos profesores universitarios eran de la UPN, otros la mayoría de</u></p>	<p>Social</p>

<p>¿Cuántos asesorados tiene y cómo es el trato con ellos?</p>	<p><u>la UNAM unos cuantos del IPN y la mayoría eran normalistas de aquí egresados de aquí, de la Normal superior en planes anteriores algunos eran orientadores, otros, muy pocos eran directivos, muy pocos y eran personas yo entiendo que eran personas o bien la minoría abierta y descaradamente estaban interesadas por subir escalafón y llegar a los puestos y ganar mas dinero y la mayoría estaban aparte de eso desinteresados preocupados, por mejorar según nos decían ellos mismos sus formas de enseñanza, su acercamiento con los alumnos, su aprovechamiento o sea yo recuerdo una pregunta que hacía y que ellos comentaban la pregunta era que problemas se enfrentan y ellos decían a la disciplina</u></p> <p>que buscan pues mejorar las relaciones para mantener la disciplina y el control, la palabra control de grupo manejo de grupo así como que es lo que les preocupaba mucho y que pensaban que a través de la búsqueda la enseñanza y aprendizaje de técnicas aquí en la normal en la maestría y lo iban a encontrar, no sé si lo encontraron yo creo que no, pero lo creo por convicción y por experiencia <u>pero creo que sí hubo modificaciones en sus esquemas de pensamiento</u></p> <p>y ya en el aula no se notaba la diferencia de que venían de..UNAM u otra institución notaste esta había luchas a veces muy escondidas muy ocultas y a veces muy abiertas pero los universitarios tendían a sentarse juntos aparte <u>y entre platicas hablaban mal de los normalistas les decían flojos irresponsables, chambistas, acomodados, simuladores</u></p> <p><u>... y los normalistas se burlaban de los de la UNAM de los universitarios porque se sentían sabios porque se sentían conocedores porque se sentían superiores, soberbios, pero en términos de normalidad digamos cotidiano dentro del grupo aparentemente no se daba tal cosa no había pugnas, luchas así abiertas como que desaffo, como que de insultos no había eso pero si en términos de soterradamente</u></p> <p>Oficialmente tengo 6, uno hace como año y medio y ya no lo veo, otra hace, como medio año cuando ya estaba el 70 por ciento de su tesis se ausentó no sé ni que paso, dos mas que ya estaban en el 95 por ciento hace seis meses no regresan ya estaban en las conclusiones, y dos más uno ya terminó y la otra compañera ya está por terminar ya esta como en un 80 por ciento de su tesis. Son 6 entonces del que termino es del que los trámites administrativos no sabes como va el asunto, exacto que terminó tiene un mes y medio pero hay otros anteriores a él que ya terminaron son como... 10 trabajos, me dijo Villicaña que ya van a empezar a dar las tesis para dictaminar no sé porque o sea yo no entiendo esa burocracia</p> <p>en cuanto al trato los muchachos en las asesorías comunes e individuales ..como fue... <u>mira yo trabajo las representaciones sociales, trabajo la investigación cualitativa, entonces yo lo que hago primero es preguntar que les interesa escucho, no interrumpo quiero saber que es lo que quieren porque luego uno se hace bolas con el objeto y entonces ya después de escuchar les digo, bueno, entonces tú lo que quieres es esto, si estoy en lo correcto me dicen que sí, si no estoy en lo correcto me dicen que no, y si estoy en lo correcto entonces le encuentro un enfoque o le trato de orientar con</u></p>	<p>Teórica</p> <p>Social</p> <p>Teórica</p>
--	---	---

	<p><u>un enfoque teórico que lean tales autores, que lean inclusive algunas investigaciones para que se den cuenta primero, que se empapen de cómo son los trabajos por esa línea teórica y metodológica y después, ya de hecho, las asesorías a veces adquieren carácter de clase porque les estoy hablando de autores y de metodología particularmente de metodología, pero son relaciones pues que a veces se cargan por lo afectivo, las relaciones son a veces de complicidad de hecho debe ser de complicidad, de hecho, yo siempre asumo que una relación de asesoría debe ser de complicidad porque el asesor pues es el cómplice mayor si el asesorado no está haciendo las cosas bien y no presentan las cosas bien tiende uno a perder hasta su prestigio nada más por eso .. entonces tienes que buscar que hagan las cosas bien.... digamos que trabajo por partes muy precisas, inclusive les señalo qué aspectos qué partes debe tener su trabajo, qué capítulos que autores, trabajamos juntos un esquema y les voy pidiendo trabajos completos no me gusta que traigan pedazos, ni retazos ni fichas ni nada de eso me traes un capítulo de eso bajo este enfoque, leete tales cosas, arma tu índice más o menos de esta manera, hazlo de esta forma, tráelo una vez para ver como lo estás haciendo lo reviso y te digo por ahí vas bien o no, corrige esto etc. Formas de citar redacción, enfoque que le están dando a la teoría o a la metodología entonces reviso hasta dos ocasiones un mismo trabajo, hasta dos máximo, por eso te digo todo trabajo que me entregues debe de ser muy bien o sea que t digas está <u>muy bien esto no me entregues basura</u> porque yo no tengo tiempo de estar revisando cosas que ni tú estás convencido de que están bien, entonces a partir de ahí pues si me ha funcionado y no solamente aquí te digo había de los 6, 5 tenían un avance considerable de tesis no sé que pasó con 3 que andan por ahí, algún día regresaran pero entonces ... yo creo que de 6 de 5 es buen número</u></p>	Social
<p>¿Realizaron trabajo colegiado?</p>	<p>nos veíamos en la escuela y no en otro lado nunca, porque como yo tengo tiempo completo y tengo este espacio que es lo que no tienen muchos asesores de aquí de la normal tengo este espacio pues me buscan aquí es un lugar agradable y séptico, para ellos accesible, pero si entiendo que a otros asesores los buscan donde sea inclusive en su casa o en sus otras escuelas</p>	Social
<p>¿Cuál es su percepción de cómo se llevan a cabo las asesorías</p> <p>¿Se realizaron eventos</p>	<p>Colegiado, precisamente antes de la maestría en el diseño sí hubo y después ya no se dieron reuniones eventuales por no ponerse de acuerdo en torno al foro algo así, pero discusiones no hubo gran cosa ahí si creo que nos falló mucho,</p> <p>yo creo que es importante el tutor, si cuando menos en la maestría sí, porque en la UNAM el doctorado es un comité de 3 pero yo creo que son demasiados filtros y como que aquí se quiere <u>llevar un comité de 3 hubo un momento que dijeron para las tesis van 3 revisores desde el principio y a mi se me hace una exageración porque pues es un trabajo muy complicado, prolongaría mucho la revisión de una tesis, yo veo la necesidad de un tutor y veo la necesidad de extender la vida académica de los alumnos es decir de que hubiera oportunidad de que el tutor al estar enterado de foros de congresos los enviara, ve al coloquio, presenta una ponencia o nada más vé de asistente etc.</u> o da una conferencia aquí o que se yo, eso si lo vería como más importante para el desarrollo de la especialización de los alumnos.</p>	Analítica

<p>extracurriculares? ¿Sobre infraestructura?</p>	<p>Si, de hecho, yo les comentaba va a haber un congreso de investigación, vayan los que puedan algunos inclusive presentaron alguna ponencia pero fue así fue el del 2001 que fue en Colima ahí fueron... y <u>la biblioteca de verás que la Normal se caracteriza por tener libros que ya quisiera el museo o el archivo de la nación</u> pero bueno han estado tratando de mejorar el acervo y todo esto pero sin embargo es muy escueta todavía, yo siento que le falta mucho para ser una biblioteca de posgrado, pero bueno, hay muchas bibliotecas en eso si podemos decir que no hay un impedimento sin embargo si debería de existir el acervo que se requiere y actualizado y además el Internet y el cañón para la computadora y todo eso, o sea eso, si carecía de recursos, creo que posgrado tiene un proyector de acetatos es lo que tenía a su disposición, no tenía fotocopiadora, ni siquiera aulas especiales para posgrado o sea eran aulas prestadas del centro de maestros como que las apartaban y decían esto va a ser para posgrado ya, y a mi se me hacia muy poco serio eso si</p>	<p>Social</p>
<p>¿Cómo hacer para alcanzar una sólida formación</p>	<p>Bueno yo parto de la idea, a mí me parece muy claro que la formación siempre es intencional y que <u>debe haber una intención o sea si hay intención de formarse, de actualizarse, de mejorar, de aprender habrá formación como adquisición de habilidades conocimientos cualidades, si no hay intención no creo que pueda hacerse nada, si el sujeto no trae el deseo no creo que pueda hacerse nada, yo una de las cuestiones que planteaba en todo seminario era eso ¿quieres aprender? vas a aprender, no quieres aprender, no vas a aprender, por más que haga yo o cualquier maestro, teatro, circo o maroma te mande aquí o te mande allá eso no importa tienen que tener el deseo eso era lo primero lo segundo creo según la experiencia que he tenido en el posgrado en diversas instituciones y aquí también, que los maestros tienen muchos saberes, muchas representaciones ideológicas y que desde el mismo concepto de educación hasta lo que es una técnica o una metodología o el concepto de ciencia es mucha ideología y que hay que rompérselas, o sea <u>lo que yo trato o procuro es de romperle sus esquemas ideológicos en función de que se les rompa pueden romper sus rutinas sus pensamientos y sus rutinas o sus prácticas no es garantía pero en algunos casos ocurre</u> que si se les mueve el tapete cuando se les habla por ejemplo, de que cuando se les dice que el profesor no es profesionista según los autores por esto y por aquello o porque está determinado, o cuando se les dice que el profesor sigue siendo un esclavo como lo fue el griego, el emperador griego, que enseñaba a los hijos del amo aunque a unos les cac el veinte y se cuestionan empiezan a modificar y empiezan a reflexionar, aparte de documentos de la lectura de documentos que se va reforzando, para mi es lo que inclusive digo la aspiración que uno puede tener a esta altura es des estructurar esquemas ya con eso me conformo si logro algo pues que bueno y si no, ese es su problema, porque <u>yo no puedo hacer que alguien aprenda a fuerzas ni que desestructure a fuerzas, pero bueno como que esa es lo que yo he visto el choque con sus esquemas es lo que yo he visto lo que funciona mejor es la forma en que podrían llegar a formarse verdaderamente</u></u></p>	<p>Analítica</p>
	<p>Yo pienso que el posgrado tuvo en ese momento desde el doctorado desde el 98 justamente cuando</p>	<p>Teórica</p> <p>Social</p>

<p>¿Cuál es su percepción del papel que ha tenido el posgrado antes y después de la maestría 2000-2002</p>	<p>ingresaron los del doctorado, hacer sus tesis porque ya era un programa para que hiciera sus tesis en ese momento tuvo mucha fuerza con la maestría reforzó esa imagen que estaba teniendo de fortaleza de apoyo yo entré en el 98 y <u>pensé que posgrado era algo importante</u> . yo no conocía la Normal pero se que antes del 98 y después del 2001/2 posgrado no es importante, posgrado es una oficina donde parecía ser que las autoridades desdeñan lo que se hace, lo minimizan y hasta lo desprecian ya casi como que siento que muchas ocasiones sería preferible cerrar esa oficina porque es pérdida de recursos, así lo siento o sea yo no sé siento que durante ese momento hubo presencia de posgrado y de los que estábamos ahí prestados <u>porque somos puros prestados</u>, necesitamos un maestro para tal materia, pues le decimos al de química que ya estudió la maestría y que a lo mejor tiene hasta grado, eso entiendo que hubo maestros que no tienen el grado en posgrado me parece poco serio también porque no puede uno enseñar algo que no ha hecho sobre todo cuando impartes investigación, yo no dudo que haya gente <u>que tenga la capacidad para enseñar didáctica o que no tenga un grado, pero cuando enseñas investigación y no tienes grado o no has hecho una investigación</u>, pues qué es eso, pero bueno te decía yo sentí que hubo fuerza y se fue apagando y <u>finalmente ahora como ya nada más es la apéndice y la dirección general de normales como que está usando al posgrado para validar una maestría y</u> bueno ahí esta y se va a dar en otros lados porque aquí no, por alguna razón no se esta impartiendo aquí entiendo que aquí en la Normal hay mas graduados de posgrado que en otras normales y sin embargo no esta aquí la maestría entonces yo siento que en esa decisión de: haber, vamos a mandarlos allá y acá, ¿por qué no en la Normal Superior?... si a mí me hubieran dicho vas a dar una clase aquí, pues a lo mejor le entro pero si va a ser allá yo que voy a hacer allá ni me conocen tengo que estar ahí oiga yo soy maestro de posgrado déjeme entrar mire que yo porque no o sea como que eso ya da pereza a cierta altura de la vida yo creo que eso lo hacía</p>	<p>Social</p> <p>Social</p> <p>Teórica</p> <p>Social</p>
--	---	--