



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

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

“PROPUESTA DE UN SEMINARIO INTERNACIONAL EN
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA LOS DOCENTES DEL
POSGRADO EN PEDAGOGÍA FES ARAGÓN, A TRAVES DE
INTERCAMBIOS ACADÉMICOS”

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A:
JOÃO PAULINO DA SILVA NETO



FES Aragón

ASESOR:

Dr. ANTONIO CARRILLO AVELAR

MÉXICO

VERANO, 2007



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.

Caçador de Mim

Milton Nascimento

Por tanto amor
Por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz
Manso ou feroz
Eu caçador de mim

Preso a canções
Entregue a paixões
Que nunca tiveram fim
Vou me encontrar
Longe do meu lugar
Eu, caçador de mim

Nada a temer senão o correr da luta
Nada a fazer senão esquecer o medo
Abrir o peito a força, numa procura
Fugir as armadilhas da mata escura

Longe se vai
Sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir
O que me faz sentir
Eu, caçador de mim

DEDICATORIA

A mis abuelos João Paulino da Silva y Teresina Costa da Silva por su amor incondicional.

A mi madre, Margarida Costa Sobrinho, quien me concedió el don de la vida, y que con su amor, esfuerzo, trabajo y valor me enseñó la belleza y el respeto por la vida.

A mis hermanos Michel Costa dos Santos, Murillo Costa dos Santos y Juruman Costa dos Santos (*in memorian*) por apoyarme desde lejos pero cerca con su amor.

A mi esposa, Ruth Nitzia Botello Ortiz mujer cariñosa, inteligente y espiritualizada que me dio un hijo: Obed João da Silva Botello, fruto de nuestro amor y luz para nuestra vida. A ustedes mis amores por su comprensión y por compartir cada cuartilla de este trabajo, eternamente gracias.

A los queridos maestros Samael y Litelantes a los cuales debo mi estancia en México.

A tía Teté (*in memorian*), tío Lula, tía Bá, tía Graça, tía São, tía Filó, tío Dedé, tío Camundo, tía Leda, tía Bela, tío Roberto y tía Nara, muchas gracias por su amor y apoyo en todos los momentos de mi vida.

A mis hermanos de la vida, Roosevelt, Edvan, Cecilia, Roberta, Moab, Edvaldo, Clorivaldo, Auzinete, Cifoneide, Paulino y D. Elza.

A mis compadres Francisco y Norma por su gran incentivo, a mis ahijados Vanesa y Eric.

A mis siempre amigos que llevo dentro del corazón: Rita, Fabio, Solange, Riserio, Antonio, Marcio, Jacinerio (*in memorian*), José Alves, Neilza e Iolanda.

A México, país de oportunidades.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a las instituciones que contribuyeron para la realización de este trabajo tanto aquí en México como en Brasil, a la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón–UNAM, Universidad de São Paulo–USP, Universidad de Brasilia–UnB, y Universidad Federal de Goiás–UFG.

A todos los compañeros que con sus comentarios y críticas hicieron posible esta empresa, promoviendo con su aportación el conocimiento pedagógico y la enseñanza de lenguas extranjeras.

A las escuelas e instituciones con las que se pudo entablar un diálogo serio y de apoyo al conocimiento académico, como el Cenlex Zacatenco del Instituto Politécnico Nacional (IPN), el Centro de Estudios Brasileños de la Embajada de Brasil en México, la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y a la FES Aragón–UNAM.

En especial al *Dr. Antonio Carrillo Avelar*, por compartir y enseñarme a través de la pedagogía de las circunstancias que el maestro construye el conocimiento junto con el alumno. Mi más profundo agradecimiento y mi gratitud por toda la vida.

A todos mis maestros de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón en especial a todos los que mi brindaron sus entrevistas, sus voces, para hacer posible este trabajo a través de la información proporcionada, por materiales prestados, por indicaciones epistemológicas y metodológicas.

Al Mtro. José Sánchez Fabián y a la Dra. Concepción Barrón, por su apoyo incondicional en la realización de los intercambios académicos de México con Brasil, proporcionando el apoyo logístico de los doctores que vinieron a México a realizar los Seminarios, y por continuar apoyando con la salida de un grupo de profesores del Posgrado a promover el intercambio académico entre México y Brasil.

Al Centro de Lenguas Extranjeras de la FES Aragón, en especial a la Profra. Eréndira Rosana Estrello Bernal, Coordinadora del Centro de Lenguas Extranjeras de la FES Aragón, por su apoyo y visión de los intercambios académicos y de transformaciones profundas en el mismo. Mi más profundo agradecimiento y mi respeto por apoyarme en la construcción de esta empresa, y así como también a los compañeros profesores de todos los idiomas que aquí se imparten (portugués, francés, italiano, inglés, alemán, japonés, ruso y latín).

A la Lic. Susana Ochoa (Jefa del Departamento de Intercambio Académico de la FES Aragón) por su valiosa aportación y comentarios a este trabajo; al Ing. Armando López (Secretario Escolar del Posgrado de la FES Aragón) por su aportación al trabajo; A mis Maestras lectoras de la tesis: C. Dra. Maria de la Paz Santamaría Martínez, Dra. Andrea Olmos, Mtra. Guadalupe Salinas Jiménez, Mtra. Manuela Badillo Gaona; así como a todo el personal de apoyo del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón, Maria Eugenia, Lic. Martha, Víctor y Carlos.

A mis alumnos de portugués de la FES Aragón: en especial a Cristina Jiménez, Jonatan Canales, Ángeles y Paulina por su apoyo incondicional y ayuda constante durante este trabajo.

A todos los compañeros profesores del CELE–UNAM: A Dra. Marisela Colín R., por su aportación y sus críticas al trabajo, así como al Mtro. Jesús Valdez, Jefe de la biblioteca del CELE, por su apoyo incondicional.

A la Mtra. Valquiria Wey, Directora del Centro de Estudios Brasileños en México, por sus observaciones al trabajo; y a mis compañeros profesores de portugués del mismo centro.

Al Instituto Politécnico Nacional–CENLEX ZACATENCO: a todos mis compañeros profesores que me abrieron las puertas en México cuando llegué de Jacobina, Brasil, a estas tierras del nororiente de la Ciudad de México, muchas gracias.

A la Dra. Rosani Moreira Leitão, de la Universidad Federal de Goiás, al Dr. Jean Paraizo Alves, de la Universidad de Brasilia, por sus interlocuciones, comentarios y puentes para la realización del Seminario Internacional en la FES Aragón.

A la Dra. Sonia Teresina de Sousa Penin, Directora de la Facultad de Educación de São Paulo, USP, por su apoyo y aportación al proyecto de los intercambios académicos con la UNAM y la FES Aragón.

Al Dr. Afrânio Mendes Catani, USP, Coordinador de la línea del Posgrado de Cultura y Políticas en América Latina y Prof. del Posdoctorado de la misma. Por su apoyo en la colaboración y realización de esta empresa académica a través del Seminario Internacional.

A todos mis profesores y compañeros de la Universidad Estadual da Bahía, Campus Juazeiro, por su incentivo e impulso en mi formación, un profundo agradecimiento, al Mtro. Arturo, Prof. de Filosofía que me enseñó a “pensar”. A la Mtra. Francisca de Asís, por su aportación y amistad. A Jussara, y sus consejos llenos de afectos, Odomaria, Lilian, Marcia, y a mis compañeros de generación: Alecio (quien me enseñó que la vida es un palco de teatro callejero, con profundas oportunidades de transformación social), a Udenilson, Álamo, Simone, Jackson, Jucy y a todos.

Y a todos aquellos quienes me apoyaron directa o indirectamente, en los intercambios académicos internacionales.

Y a la **vida**, porque me ha dado tanto... (como dice Violeta Parra)

¡Gracias a la vida!

ÍNDICE

- i. Siglas mas utilizadas en el texto Pág.
ii. Introducción

CAPÍTULO 1

1. EL INTERCAMBIO ACADÉMICO A NIVEL MUNDIAL Y EN AMÉRICA LATINA EN LA ÓRBITA DE GLOBALIZACIÓN	30
1.1. El contexto mundial y su repercusión en el desarrollo del intercambio académico	31
1.2. El intercambio académico en América Latina	33
1.3. El escenario latinoamericano y su trayectoria sobre los intercambios académicos: un breve relato	34
1.4. El intercambio académico en el Marco de las Cumbres Iberoamericanas	38
1.5. México y los intercambios académicos	46

CAPÍTULO 2

2. LA UNAM, EL POSGRADO DE PEDAGOGIA DE LA FES ARAGÓN Y LOS INTERCAMBIOS ACADÉMICOS	54
2.1. El intercambio académico y sus particularidades como herramienta para la difusión del conocimiento en México: alcances y limitaciones	55
2.2. La Universidad Nacional Autónoma de México en el marco de los intercambios académicos	61
2.3. La Maestría en Pedagogía de la FES Aragón: un poco de historia	73
2.4. De la ENEP a la FES Aragón	78
2.5. Retos del Posgrao en la FES Aragón	82
2.6. La Facultad de Estudios Superiores Aragón y la política de intercambio académico ..	88

CAPÍTULO 3

3. LA ESTRATEGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	95
3.1. Ubicación geográfica y construcción del <i>corpus</i>	95
3.2. Los niveles de construcción del trabajo	98
3.3. Alrededor del concepto de creencias	117

CAPÍTULO 4

4. LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES DEL POSGRADO SOBRE LOS INTERCAMBIOS ACADÉMICOS	126
4.1. Formación sistematizada	129
4.2. Mejor formación académica en Ciudad Universitaria	134
4.3. Dificultad para realizar estudios en el extranjero	138
4.4. No requerimiento del uso de las lenguas extranjeras para la formación docente	149
4.5. Hegemonía de formación hacia EUA y Europa	158
4.6. Brasil un nicho de oportunidades para la unidad latinoamericana	163

CAPÍTULO 5

5. ELEMENTOS PARA UN SEMINARIO INTERNACIONAL EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA LOS DOCENTES DEL POSGRADO EN PEDAGOGÍA	170
5.1. Hacia una cultura académica de formación permanente del docente en la Maestría en Pedagogía	173
5.2. Diseño del Seminario Internacional en Investigación Educativa	180
5.2.1. Propósito	189
5.2.2. Organización del Seminario	190
5.2.3. Evaluación y Acreditación	191
5.2.4. Metodología de Trabajo	191
5.2.5. Mapa curricular	193
5.2.6. Descripción del Seminario	194
5.2.7. Lineamientos de la propuesta	195
5.2.8. Principios pedagógicos de la propuesta	195
Conclusiones y recomendaciones	197
Fuentes de consulta	211
Bibliografía	211
Hemerografía	219
Direcciones electrónicas	221
ANEXOS	222

1. Tríptico del Curso: Cultura Dra. Sonia T. de Sousa Penin a Escolar: representaciones y Política de Inclusión y al Dr. Afrânio Mendes Catani.
2. Cartas de invitación a impartir el curso al Dr. Jean Paraizo Alves—Universidade de Brasília.
3. Carta de aceptación del Dr. Jean Paraizo Alves.

4. Carta de invitación a la Dra. Sonia T. de Sousa Penin. Universidade de São Paulo.
5. Carta de aceptación de la Dra. Sonia Terezina de Sousa Penin.
6. Carta de invitación al Dr. Afrânio Mendes Catani. Universidade de São Paulo.
7. Carta de aceptación del Dr. Afrânio Mendes Catani. Universidade de São Paulo.
8. Carta de agradecimiento a Profa. Dra. Sônia Maria Ranincheski–Diretora do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas da Universidade de Brasília–Campus Darcy Ribeiro pela participação do mestre Jean Paraizo Alves e futuros trabalhos em conjunto com a FES Aragon.
9. Carta de agradecimiento a Profa.Dra. Nei Clara de Lima, Diretora do Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás.
10. Carta de agradecimiento a Dra. Divina das Dores de Paula Cardoso Pró. Reitora de Pesquisa e Pós – Graduação da Universidade federal de Goiás.
11. Relación de Convenios Portugal y UNAM.
12. Relación de Convenios- Brasil y UNAM.
13. Portada del libro colectivo entre la FES Aragón y la Universidad de Goiás.
14. Formato de los convenios de colaboración académica UNAM. USP.

❖ Siglas más utilizadas en el texto

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior

AUIP: Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

CAPE: Capacitação para professores da Educação Superior

CESU: Centro de Estudios sobre la Universidad

CONACYT: Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología

CUIB: Consejo Universitario Iberoamericano

CNPQ: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DGIA: Dirección General de Intercambio Académico

ENEP Aragón: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón

FES Aragón: Facultad de Estudios Superiores Aragón

FAPESP: Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo

IPN: Instituto Politécnico Nacional

OMC: Organización Mundial de Comercio

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos

OEA: Organización de los Estados Americanos

OIE: Oficina Internacional de Educación

UDUAL: Unión de Universidades de América Latina

REDIBEP: Red Iberoamericana de Estudios de Posgrado

PIFOP: Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional

SEP: Secretaría de Educación Pública

UAM: Universidad Autónoma Metropolitana

UPN: Universidad Pedagógica Nacional

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



INTRODUCCIÓN

Ante las profundas transformaciones que experimenta la educación superior en América Latina, resulta la visión comparativa que analice, en los diversos países, los problemas, las tendencias de reforma y las nuevas políticas tanto del Estado como de las instituciones (Rollin Kent, 2002).

En la época que nos tocó vivir podemos observar desde todos los rincones del planeta tierra los intensos cambios del quehacer humano. Éste se caracteriza por transformaciones en todos los sectores: en el social, económico, político, cultural, y en un sentido muy específico, el educativo, siendo éste el eje del trabajo que se da a conocer.

A este particular Ohmae (2005) señala, que el próximo escenario global plantea desafíos y oportunidades en un mundo sin fronteras. Desde ahí, el mismo se conformó por dos fuerzas: la primera, el testimonio de las circunstancias cambiantes que a lo largo de dos décadas ha transformado al mundo de manera sustancial. Las reglas económicas, políticas, sociales, corporativas y personales ahora vigentes guardan muy escasa relación con las de veinte años atrás, dado que tiempos diferentes exigen un nuevo guión. La segunda, las alianzas a través de las fronteras como un potencial de salvación para las industrias, al reconocer que las alianzas estratégicas internacionales podrían llegar a ser de suma importancia.

Ohmae (2005) indica, que en éste escenario sin fronteras la clave es el diálogo constante para realizar alianzas estratégicas o de lo contrario estaríamos aislados y condenados al estancamiento.

El presente trabajo nace en estas circunstancias, al intentar acercar a través del diálogo académico las dos más grandes casas de estudios de América Latina: en México, la Universidad Nacional Autónoma de México, en Brasil la Universidad de São Paulo y la Universidad Federal de Goiás, (UFA).



Las últimas décadas del siglo veinte fueron escenarios en todo el mundo de innumerables discusiones sobre el futuro de la educación superior. Dentro de los cuales destaca el documento de la Educación Superior en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior:

Donde se pone de manifiesto el carácter del sistema educativo y la necesidad de revisión y transformación, para enfrentar las demandas de una nueva naturaleza asociada a un mundo globalizado donde se encuentran insertas las sociedades nacionales. Y agrega también que las voces autorizadas en todos los países coinciden al señalar la importancia de la educación como medio estratégico y fundamental para generar el desarrollo sustentable de las sociedades. El debate envolvió expertos nacionales e internacionales para externar la preocupación por las reformas educativas que necesitan las sociedades y superar así oposiciones al cambio sustentadas en inercias y tradiciones (ANUIES, 1999).

La ANUIES nos invita al debate sobre la Educación Superior en el siglo XXI, haciendo hincapié que como actores de este escenario educativo, debemos ocuparnos, desde nuestros campos de actuación, en especial del Posgrado de la FES Aragón.

Para Hargreaves (1995:29-30) las razones de estas paradojas del cambio se encuentran en el contexto social general en el que operan las escuelas y del que forman parte. El problema fundamental radica en la confrontación que se produce entre las fuerzas poderosas. Por una parte, el mundo es cada vez más postindustrial y postmoderno, caracterizado por cambios acelerados, una intensa comprensión de tiempo y espacio, la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica. Frente a él, un sistema escolar modernista, monolítico, que sigue pretendiendo obtener fines profundamente anacrónicos en el seno de estructuras opacas e inflexibles.



Estamos visualizando la gran problemática en los sistemas educativos coexisten en esta época. Pérez Gómez (1999:2) que para el abrumador poder de socialización que han adquirido los medios de comunicación de masas, plantea retos nuevos e insospechados a la práctica educativa en la escuela. La revolución electrónica que preside los últimos años del siglo XX parece abrir las ventanas de la historia a una nueva ciudad de configuración del espacio y el tiempo, de las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales; en definitiva, un nuevo tipo de ciudadano con hábitos, intereses, formas de pensar y sentir emergentes. Una vida social precedida por los intercambios a distancia, por la superación de las barreras temporales y las fronteras espaciales. A esta nueva manera de establecer las relaciones sociales y los intercambios informativos ha de responder un nuevo modelo de escuela.

Es una especie de vaticinio que plantea Pérez Gómez (1999) sobre el nuevo escenario que estamos viviendo, y como es preciso abrirse a una nueva forma de pensar, es decir, no estamos soñando con un mundo sin fronteras y bondadoso con todos, sino que es necesario correr riesgos y saber colocarse frente a estos desafíos. Y sin duda alguna, aprender de esta nueva manera de establecer relaciones sociales, a crear medios de diálogos y en especial a diseñar los intercambios con nuestros pares académicos para dar respuestas a un nuevo modelo de escuela y de hombre a la altura de esta sociedad que demanda cambios radicales y urgentes.

En este sentido podemos visualizar las exigencias de la UNAM a través de la Secretaría General y de la Secretaría Administrativa (1999: 25-26) "Que la misión fundamental de la Universidad es formar, en favor de la sociedad, profesionistas capaces de enfrentar los retos que se le presentan al país y desde luego que estén preparados para desarrollarse con eficiencia en el mercado de trabajo. Deben ser profesionistas productivos, creativos, competitivos de tal forma que sean agentes del cambio deseado y esperado. (...) Conjugar el pasado con el presente con proyección al futuro es tarea central de la vida académica para contribuir al progreso y el desarrollo del país. Cultivar el espíritu, desarrollar destrezas y



estimular la preparación profesional, es tarea irrenunciable del quehacer académico, debemos aceptar el reto (...)"

Por lo anterior, el contexto global demanda un cambio de mirada hacia otras latitudes para buscar sumar esfuerzos con otras instituciones educativas.

La propia UNAM planteó en junio de 2005 el Encuentro Internacional de Educación Superior en México (Gaceta UNAM, nº 3,818 y 3,819 de 20 y 23 junio de 2005:7-11), abriendo un espacio a la discusión de la enseñanza superior en iberoamérica, evento que reunió más de mil 200 académicos, 200 rectores de 20 países, para debatir y establecer espacios de convergencias en las instituciones de enseñanza superior de España, Portugal, América Latina y el Caribe, cuyo planteamiento fue alcanzar mejores estándares de calidad en educación, investigación y Posgrado, así como consolidar la movilidad estudiantil y académica en Latinoamérica y extenderla a España y Portugal.

El denominado *Pacto de México* (Gaceta UNAM, nº 3,818 y 3,819 de 20 y 23 junio de 2005: 7-11), donde la Red Iberoamericana de Estudios de Posgrado, Redibep, integrada por 20 universidades de habla hispana, acordó contribuir en la creación de espacios comunes de educación y elaborar estrategias para facilitar tanto la movilidad de estudiantes y académicos como el establecimiento de programas de Posgrado compartidos.

La misma propone contribuir en la consolidación del Posgrado en colaboración con asociaciones de trascendencia como Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP), el Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB) y la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe, tomando como referencia la que se tiene en el Espacio Europeo de Educación Superior.



En el foro se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- I. Promoción y difusión de mecanismos de evaluación de la calidad de la educación del Posgrado;
- II. Crear estrategias para establecer acuerdos entre instituciones de la Red Iberoamericana de Estudios de Posgrado, Redibep, y facilitar la movilidad estudiantil y académica, con miras al reconocimiento mutuo, en el marco común de la conformación de espacios comunes de educación;
- III. Establecer programas de Posgrado compartidos y contribuir a difundir información que permita conocer los contenidos de la oferta educativa de las universidades asociadas al programa;
- IV. Promover planes de intercambio específicos, recíprocos y equitativos, que contribuyan a incrementar la movilidad de inscritos en el Posgrado, entre los integrantes y buscar la incorporación de la Redibep en organismos afines.
- V. Así como establecer mecanismos de reciprocidad y equivalencia entre instituciones, títulos y programas de estudio. Y,
- VI. Promover el desarrollo similar de evaluación y acreditación de los Posgrados Iberoamericanos que favorezcan su calidad, como fomentar los procesos de formación complementaria a través de medios electrónicos y a distancia.

La Red Iberoamericana de Estudios de Posgrado se constituyó en 2003 con el auspicio de la UNAM y está integrada por los responsables de estudios de este nivel en 20 universidades de 10 países coordinados por un comité conformado por la UNAM –a cargo de la Secretaría Ejecutiva– y por las Universidades de São Paulo, Brasil, Costa Rica y Chile y por las Universidades de Alcalá, Autónoma de Madrid y Carlos II, de España. Su propósito es potenciar los estudios especializados con estándares de alta calidad, pertinencia y proyección social, al buscar formar mujeres y hombres con claro sentido ético y compromiso social, para contribuir al desarrollo de la ciencia, tecnología, humanidades y artes.



Los acuerdos del Pacto de México forman parte de la política de intercambio académico promovida por el actual rector de la UNAM, Juan Ramón de la Fuente, y consolidando su liderazgo a nivel mundial entre las cien universidades del mundo, 74º a nivel mundial (Gaceta UNAM, número 3,931, 9 de octubre de 2006).

Dadas estas circunstancias, el Posgrado de Pedagogía de la FES Aragón, participa en conjunto con la Facultad de Filosofía y Letras, y el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) ambos de la UNAM.

Sin embargo, esta participación de la FES Aragón, carece de experiencia en realizar prácticas académicas en el extranjero, y por lo tanto, la consecuencia lógica es el aislamiento propio como institución, desaprovechando el rubro de los intercambios académicos al no promover y difundir las distintas oportunidades; de seguir así se alejará de los estándares internacionales que permitirían acelerar los programas académicos y estudiantiles a nivel mundial.

Desde los años 1920-1923, podemos visualizar (Skirius, 1982:2-6) "Una preocupación sobre la valorización del latino, de su cultura y su vida en general, una promoción de la solidaridad intelectual iberoamericana. Desde entonces, los estudiantes se reunieron y creyeron que tomando conciencia de su cultura compartida, los latinoamericanos podrían formar una unión en la cuál se borrarían barreras económicas y problemas de ciudadanía nacional".

Todo eso aún esta presente en el contexto de América Latina, especialmente en todos los rincones de México y de la Máxima Casa de Estudios, UNAM, en palabras de (Vasconcelos en Skirius: 1982): Nosotros queremos la unión de los pueblos Ibéricos, sin excluir a España y comprendiendo expresamente al Brasil; y tenemos que excluir a los Estados Unidos, no por odio, sino porque ellos representan otra expresión de la historia humana.

Por eso se plantea en este trabajo conocer e interpretar las creencias de los maestros del Posgrado en Pedagogía de Aragón sobre los intercambios



académicos, ya que el campus FES Aragón–UNAM, se encuentra en la parte nororiente de la Ciudad de México, zona socialmente marginada y que actualmente pasa por un momento muy singular en su proceso de consolidación institucional-académica.

La FES Aragón (antes Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón) fue fundada en 1976 y fue el 31 de marzo de 2005, cuando el Consejo Universitario le otorgó el reconocimiento de Facultad de Estudios Superiores Aragón. Este campus de la UNAM, tiene 12 licenciaturas y cuatro posgrados (maestrías y doctorados en Pedagogía, Derecho, Economía, Arquitectura y una Especialización en Puentes). La designación de Facultad fue posible mediante la maestría en Enseñanza Superior, primera maestría iniciada en los años 80, ahora Docencia Universitaria, gracias a la lucha de los profesores, trabajadores y alumnos del plantel.

Sin embargo, al obtener la clasificación de Facultad el objetivo no fue completo, en palabras de la actual directora Arq. Lilia Turcott González: “Los retos por venir en el área de Posgrado se centran en la formación de cuadros de docentes y egresados de Aragón, la ampliación de oferta de sus estudios y en el desarrollo de la investigación, acciones que permitirán responder a las nuevas circunstancias y desafíos que representan la transformación de ENEP a FES” y continua “Especial atención se le dedicará al área de investigación y al impulso y fortalecimiento de los programas de Posgrado (Boletín Aragón, Edición Especial, marzo de 2005:1-17). Estudios que por otra parte permitieron la denominación de FES, de acuerdo con lo dispuesto en el Estatuto General de la UNAM.

Como se percibe, el contexto de la FES Aragón, en especial el Posgrado, sigue demandando reestructuración, crecimiento e incentivo a la investigación y formación de sus docentes, así como la ampliación y oferta de estudios para estar acorde con las exigencias locales y del contexto internacional.



Así, asumiendo los límites que impone la realidad social; la educación desempeña un papel central en el grado de inclusión o exclusión de las personas o grupos en la preparación para sus vidas en su "empoderamiento" democrático y ciudadano, Piñón (2005).

Sobre lo anterior y bajo estas circunstancias surgen las interrogantes ¿En qué medida el Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón está preparado para asumir los cambios que el mundo global está promoviendo? ¿Cómo contribuir y consolidar la unidad latinoamericana desde la perspectiva del Posgrado? ¿Cuáles son las creencias de los docentes del Posgrado en Pedagogía sobre los procesos de formación? ¿Porqué los docentes del Posgrado están ausentes en los programas de intercambio académico?

Por ello, me interesa conocer e interpretar las creencias de los docentes de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón acerca de los intercambios académicos en Latinoamérica.

Considero que el análisis de la complejidad de los hechos en sus tramas naturales y todos los factores constitutivos de los fenómenos o que influyen en ellos (LeCompte y Goetz, 1988: 175) son de gran ayuda para la comprensión del actual contexto mundial, el de la UNAM y específicamente del Posgrado de la FES Aragón.

En el marco de las políticas de intercambio académico del actual rector de la UNAM Juan Ramón de la Fuente, una primera razón es que las creencias de los docentes del Posgrado continúan solo mirando hacia la FES Aragón y en la propia UNAM, y desaprovechando las posibilidades académicas que hay en Latinoamérica y en el mundo.



Sin embargo, hay otras razones como la noción de prestigio y calidad educativa que se encuentra en Estados Unidos y Europa. Esta endogamia impide a los docentes incrementar una identidad latina, donde la salida podría proporcionar otra mirada y consecuentemente promover la continuidad de la formación. Paradójicamente, la propuesta del rector aún no ha sido entendida, no se le ha dado la importancia requerida a los planteamientos de la Red iberoamericana de Posgrado desde el punto de vista de los estándares de calidad internacional, y eso se ve reflejado en la formación docente del Posgrado.

Para Gadotti (2003: 11), Hoy, muchos educadores se quedan perplejos frente a los rápidos cambios en la sociedad, en la tecnología, en la economía, y se preguntan sobre el futuro de su profesión, algunos con el miedo de perderla y sin saber lo que deben hacer. De este modo, aparecen en el pensamiento educativo todas las palabras citadas por Abbagnano y Aurelio: proyecto-político-pedagógico, pedagogía de la esperanza, ideal pedagógico, la ilusión fecunda, las utopías pedagógicas, el futuro como posibilidad para la educación, por lo tanto de panoramas, representación de paisajes. Para que se dibuje una perspectiva es necesario un distanciamiento. Es una cuestión de punto de vista, todas las palabras subrayadas indican una cierta dirección o, por lo menos, un horizonte en dirección a lo que se esta caminando o se puede caminar. Éstas designan expectativas y anhelos que son posibles de captar, de capturar, sistematizar y poner en evidencia.

Así, todo ese entramado en que se encuentra la FES Aragón se refleja en un proceso, en un rompecabezas que para Sánchez Puentes (1993:2-3), problematizar es complejo a través de lo cual el profesor investigador va diciendo poco a poco lo que va a investigar (...) es un momento de desestabilización y cuestionamiento del propio investigador, un proceso de clarificación del objeto de estudio, un trabajo de localización o de construcción gradual del problema de investigación.

Para Didriksson (2005: 133-134) "es un proceso que no ocurrirá sin conflictos y puntos críticos. Es necesaria una estrategia global de transformación de la



universidad, que para el autor, significa un nuevo paradigma de globalización de la economía y de la inserción interdependiente de las localidades, de la producción del conocimiento científico-tecnológico y de los sistemas de información, representa un momento histórico, como una categoría de transición que impone un conjunto de cambios cuyos efectos pueden ser drásticos e impredecibles, puesto que ello implica un reordenamiento profundo de las estructuras económicas, sociales, culturales, productivas, institucionales y educativas".

Por eso los estudios de las creencias de los docentes como actores sociales, que consecuentemente representan un proceso de interiorización de las normas sociales y académicas a través de las cuales los individuos adquieren las competencias necesarias para relacionarse con el medio (Coulon, 1995).

La Maestría en Pedagogía de la FES Aragón nos obliga a pensar sobre el papel del docente, de formadores de formadores en el contexto global. El ideal sería que esta reflexión que planteamos en torno a las creencias de los docentes nos ayude a replantear a su vez, la posibilidad de salir a otros países y el aprovechamiento de las becas de intercambio podría mejorar la calidad del posgrado y la formación de los docentes y alumnos, consecuentemente un incremento de la propia identidad del sujeto, comparar otros procesos y experiencias de formación, como proyectos compartidos entre FES Aragón y la USP (Universidad de São Paulo).

Así como, promover la enseñanza de la lengua portuguesa, entre las ocho que promueve el Centro de Lenguas Extranjeras de Aragón, y que la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón promueva esta cultura al estudiar otras lenguas para sumar a la cultura académica de los docentes del Posgrado. Por lo tanto, elevar el reconocimiento de la FES Aragón a los estándares exigidos por el contexto de la globalización a nivel nacional e internacional, dando una identidad propia al Posgrado de Aragón.



Mi interés por el tema de las creencias de los Maestros de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, se dio hace tres años, cuando platicaba con mi esposa, al intentar crear mecanismos de intercambio entre Brasil y México. Luego con mi asesor la idea de promover la investigación se fue madurando aún más cuando buscamos conocer las creencias, las causas y los porqués de la ausencia de los docentes de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón en los intercambios académicos a nivel internacional, y como primera fase con América Latina, especialmente con Brasil, luego Italia seguido de Canadá, es decir, se trata de un ambicioso proyecto de intercambio académico aproximando el Centro de Lenguas Extranjeras de Aragón, las licenciaturas y el Posgrado de Aragón a manera de vinculación ante las necesidades de crecimiento académico en el marco de la globalización.

Como objetivo general del trabajo esta el proponer la realización de un Seminario Internacional en Investigación Educativa para los docentes de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón acorde a sus necesidades de formación, desde sus creencias manifestadas en las entrevistas.

Los objetivos específicos son: analizar los procesos de internacionalización de las normas académicas y sociales para el diseño de una propuesta de Seminario Internacional en Investigación Educativa con la intención de promover la vinculación de Posgrados compartidos con otras universidades de América Latina; reflexionar en torno al papel de la formación docente del Posgrado en el contexto de la globalización para estar acordes con los procesos de internacionalización; propiciar la cultura de estudio de las lenguas extranjeras en los programas del Posgrado, para favorecer el interés por el conocimiento de leer fuentes primarias; aprovechar las facilidades que hoy se contemplan en la UNAM, a través de las Macrouiversidades, y de diversas instancias académicas, para promover una cultura centrada en los estándares internacionales y en los intercambios académicos.



Es revelador percatarse que hay escasa investigación acerca de los intercambios hacia Latinoamérica, específicamente entre México y Brasil y en segundo lugar, las propuestas alternativas de formación de docentes de nivel superior con miras hacia Latinoamérica no las localizamos, quizá por una imposición de modelos hegemónicos tendientes a los Estados Unidos de Norteamérica y Europa.

En el bosquejo de nuevas modalidades de intercambio académico se realizó en agosto de 1987, el Seminario Intrauniversitario de Intercambio Académico, organizado por la entonces Dirección General de Intercambio Académico (DGIA). El evento, contó con la participación de 130 representantes y coordinadores de intercambio académico de la UNAM, en donde se precisó la urgencia de consolidar la comunicación entre las dependencias universitarias y que en el futuro se optimice el uso de recursos que dispone la Universidad (Revista de Intercambio Académico, UNAM, 1987).

Salar (1997: 79), nos comenta que hasta los años setenta, México disponía de pocos acuerdos de colaboración con otros países, en los que se aludían principalmente al intercambio cultural. En la siguiente década los esquemas de ayuda internacional y “cooperación para el desarrollo” propiciaron la intensificación del intercambio oficial en algunas áreas de la ciencia y tecnología, aunque los establecimientos universitarios no tuvieron un papel activo.

A nivel de licenciatura encontramos en la UNAM dos tesis, un estudio comparativo de cooperación internacional centrada en la cultura y educación en la globalización. Análisis comparativo del Servicio Alemán de Intercambio Académico, el Consejo Británico y el Instituto Internacional de Educación Zugazagoitia (2002). Donde analiza la repercusión de los programas de intercambios de Alemania y el Servicio Británico y el Instituto Internacional de Educación, considerando y concluyendo que todavía falta mucho por hacer en los programas de cooperación y de intercambio académico así como en el rubro cultural. La investigación arroja datos muy interesantes sobre los servicios de



intercambios de Alemania y del Consejo Británico, pero el análisis se basa más en lo descriptivo, que a su vez nos da pauta para conocer las políticas de intercambios hacia estos dos países. Pero no aporta ninguna propuesta para formalizar los intercambios académicos que incluyan toda Europa.

La otra tesis: La política de Cooperación Cultural Internacional de México, 1980-1990. Sus repercusiones a diez años. El papel del Intercambio Académico. Análisis general de experiencias en el área, en busca de instrumentos para estimular su presencia en el mundo y contribuir al desarrollo de nuestro país. La Universidad Nacional Autónoma de México: estudio de caso (Orozco y Pacheco 2001). Este trabajo igual que el anterior nos arroja muchos datos en este lapso de los 80 a 90, datos importantes para reconocer en números cómo México y la UNAM encaran el tema de los intercambios, su presencia en el mundo y dentro del propio país.

Con el comentario anterior entendemos que el trabajo es de corte descriptivo y no propositivo, ambos carecen de una propuesta de carácter más práctico y concreto para la UNAM y sus respectivas facultades.

Sobre creencias, encontramos estudios en España, Chile y en México, en la cual destacamos una investigación doctoral de Pizaña (2001). Las creencias de los profesores, un campo para deliberar en los procesos de formación. Este trabajo, nos pareció muy interesante pues promueve un estudio de las creencias para averiguar hasta qué punto las mismas son obstáculos para el proceso de formación de los maestros estudiados.

Tema similar al que se propone en el presente trabajo, pero se ofrecen opciones, tendencias o preferencias para los modelos formativos, así como los países que están atrás de los procesos formativos. Además el trabajo de Pizaña (2001) aporta



revelaciones interesantes para detectar realmente como dichas creencias son un fenómeno tan fuerte y generador de una cultura que impiden a uno verse en su medio, en su quehacer cotidiano, etcétera.

En Soto (2005). Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas, investigación del profesor chileno, sobre el efecto de las reformas en Chile, en 1990. Esta investigación también con el mismo tono de la anterior, nos permitió comparar con la de Pizaña (2001) y percibir el mismo problema las limitantes que ocasionan las creencias enraizadas en un grupo social; Díaz et al (2005). Evaluación de actitudes y creencias CTS (ciencia, tecnología y sociedad): diferencias entre alumnos y profesores, y Fernández (1999) el análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional, analiza la preparación de los alumnos después de la Reforma en los Bachilleratos en España.

Las tesis anteriores nos aportan datos duros sobre creencias y nos dan a conocer como reaccionan los individuos a través de éstas, cómo viven y dan parecer a través de sus creencias, la manifestación de sus voces y actitudes sobre el tema abordado.

Con todo, no se contempla una cultura fuerte de intercambios académicos en México. Algo que nos va proporcionando una visión hacia al exterior como la ANUIES (1999:51), también a través de su encuesta realizada entre 1991 y 1996, que desde aquella época los intercambios con Estados Unidos ya iban disminuyendo, algo que resultaría para el crecimiento con Latinoamérica y Europa la apertura de nuevos canales de intercambios que no necesariamente están siendo utilizados a plenitud, aunque a mediano plazo tienen gran potencial como factores de reacercamiento económico y cultural.



El hecho anterior se confirma en la Feria de Europosgrado¹ realizada en abril de 2006 en México, que la mirada está girando hacia la Comunidad Europea dado el gran nivel de exigencia y competencia que los Estados Unidos requieren. Pero, aquí se plantea girar las perspectivas hacia Latinoamérica.

Para diagnosticar las creencias de los docentes del posgrado, realicé en dos etapas el trabajo de campo a través de entrevistas a los maestros del Posgrado enfatizando lo que expresaban y concebían sobre los intercambios. Entrevistas y pláticas informales con los docentes, funcionarios del Posgrado y alumnos, así como recopilación de documentos escritos, observación documental y observación participante.

En la primera fase de junio a diciembre de 2005 y enero a febrero del 2006, la realicé a través de un diagnóstico cualitativo para sondear y clarificar el objeto de estudio y la problemática a investigar, así como determinar las categorías de investigación. También realicé la búsqueda de documentos sobre el tema en todas las instituciones de educación superior del país, tanto en bibliotecas, como en la red, en las embajadas de Brasil y Portugal, Congresos y foros educativos relacionados con la temática investigada.

¹ Cambian estudiantes Europa por EU para realizar sus posgrados Más de 10 mil estudiantes universitarios acudieron ayer a la tercera versión de la feria Europosgrados 2006, en búsqueda de una posibilidad de continuar sus estudios en la Unión Europea, lo que demuestra una diversificación del interés estudiantil hacia ese continente, en lugar de la tradicional inclinación de ir a Estados Unidos.(...) Dentro de la feroz competencia por encontrar jóvenes talentos, las instituciones participantes inclusive complementan su presencia por medio de conferencias. Europosgrados está organizado, en las instalaciones del World Trade Center, por el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD, por sus siglas en alemán); la agencia gubernamental EduFrance, y la Organización Holandesa para la Cooperación Internacional de Educación Superior (NUFFIC, por sus siglas en inglés), organismos que difunden los intercambios académicos, la promoción de sus universidades y escuelas, alrededor del mundo (La Jornada, domingo 2 de abril de 2006).



En la primera etapa del trabajo se realizó un diagnóstico cualitativo² a fin de identificar los detalles para formular las categorías que establecería la construcción del capitulo de la investigación.

Como inquietud esencial, el asesor de tesis sugirió la pertinencia de identificar a los actores claves del trabajo, es decir, los maestros que han realizado una estancia en el extranjero o participaron en un intercambio académico. Asimismo, con las autoridades y funcionarios claves en el proceso de gestión, la realización de entrevistas para concretar el tema estudiado.

En la segunda etapa realicé entrevistas complementarias en profundidad. Estas se llevaron a cabo en los meses de marzo a abril de 2006 y consisten en ahondar y obtener los detalles más importantes de los hallazgos encontrados en el diagnóstico cualitativo realizado en la primera etapa del trabajo de campo.

Conforme transcurría la investigación se verificó agudamente la técnica de observación participante; una especie de práctica amena basada en una actitud ética con los maestros, y un registro de diario de campo (bitácora) para ir identificando y conociendo las creencias de los docentes. Sus comentarios, cuando tenía la oportunidad de cuestionarlos sobre el tema (en los pasillos del edificio A-12 donde se encuentra el edificio de posgrado) y la posible oportunidad de viajar a Brasil para realizar un intercambio académico. Fue de esa manera como registré sus impresiones, creencias y opiniones acerca del tema.

Con eso se obtuvo un conocimiento, información más real de la problemática sobre la ausencia de los docentes en los programas de intercambio. Una vez delimitado el objeto de estudio se priorizó, observando la cotidianidad de los maestros de la Maestría en Pedagogía, y de los funcionarios clave, para percibir el por qué del ausentismo de los maestros en los procesos de intercambio

² Este apartado será abordado en el capítulo tres del trabajo.



académico. Construcción que fue posible después de efectuar una triangulación de todos los datos recopilados, anotados en diario de campo y los de la observación para llegar a construir las categorías empíricas del trabajo, (Bertely, 2000).

Lo anterior permitió la construcción de la tercera fase del trabajo que fue la revisión y el análisis de la literatura sobre el tema, labor que dio pauta para refinar la problemática planteada.

Al procesar la información, me permití regresar al contexto para realizar más detalladamente las observaciones pertinentes que me señalaban las categorías del trabajo.

Recopilada la información, la examiné de acuerdo a los medios de la etnografía de la comunicación propuesta por (Hymes, 1974; Kalman, 1999) el cual, parte de la premisa de que la construcción del contexto comunicativo es la clave en estudios de lenguaje de este tipo lingüístico con significados sociales (Kalman, 1999:63).

La unidad de análisis fue tomada por la participación de los maestros a través de las entrevistas, construyéndose así varias categorías para abordar la participación en los intercambios académicos, su conocimiento de causa, sus creencias de los mismos (en especial en Latinoamérica) y sobre la importancia del estudio de la lengua portuguesa.

Asimismo, se utilizaron elementos de la etnometodología, pues esta herramienta privilegia el análisis minucioso de interacciones sociales de todo tipo, a fin de descubrir regularidades o los detalles para la investigación. Una interacción social esencial, en la que los sujetos participan en la definición de la situación en la que se encuentran (Sacks *et al*, 1978 en Maingueneau, 1996). Esta interacción se



buscaba en el habla de los maestros del posgrado para ir conformando y reafirmando el objeto de estudio.

Además, la etnometodología estudia esencialmente los procedimientos que ponen en práctica los interactuantes para organizar un conjunto de actividades de comunicación, como abrir o cerrar una comunicación, introducir un tema, etcétera.

Para Maingueneau (1996), las concepciones comunes de la sociedad no deben considerarse como ideas falsas, sino deben ser tratadas como modos de organización de la experiencia social, es decir como saberes. Para comprender los comportamientos de los actores sociales y sus representaciones del mundo, hay que considerarlos dentro de las situaciones en las que participan, tomar en cuenta los proyectos que tienen en la construcción del universo cotidiano.

Así que los planteamientos teóricos de la etnometodología y etnografía ayudaron en el análisis de las conversaciones de los maestros y los implícitos sociales de todo tipo (Garfinke, 1976, en Maingueneau, 1996:49) como los procedimientos que movilizan a los actores sociales para solucionar sus problemas comunicativos en la vida cotidiana; dado que cada individuo se ocupa siempre por definir su identidad, para ser reconocido como miembro legítimo de la sociedad. Las normas que subyacen tras los comportamientos son permanentemente actualizadas por los mismos comportamientos, lo que permite una especie de reconstrucción interactiva del orden social.

En la construcción de las categorías se puntualizaron diferentes aspectos que señala LeCompte y Goetz (1988: 176), propiedades y atributos que compartían las unidades de datos de una misma categoría, por medio de un análisis de datos sistemáticos de su contenido y de sus propiedades. Estas categorías las descubrimos reuniendo un listado de semejanzas de las unidades de las categorías incluidas en ellas y de sus diferencias sociales, tales como: la



formación docente, política institucional, contexto latinoamericano, cultura académica, intercambio académico, enseñanza de lenguas, el propósito de los maestros, el tono que daban en sus entrevistas, y las aportaciones sobre el tema del intercambio en América Latina.

Las creencias son prácticas cotidianas (Carrillo, 2005), las cuales en momentos se van revelando a través del lenguaje, actitudes, posturas, posiciones y lugares sociales específicos (Dyson, 1993 en Kolman, 1999:63). El análisis de las mismas nos podrá ayudar para una reflexión más profunda de las prácticas cotidianas de los maestros del Posgrado en Pedagogía en la FES Aragón, para asimismo, contribuir en la formación de un Posgrado más exitoso y reconocido a nivel nacional e internacional.

La estructura del trabajo esta dividida en cinco capítulos: en el primero se da a conocer el contexto desde un nivel macro al micro, es decir, del mundo global particularizando el tema y la importancia del cambio mundial en las políticas acerca de los intercambios académicos. Lo que representa este fenómeno para todos los países inmersos en la aldea global, descendiendo en importancia del fenómeno en América Latina (lo que significa para esta zona, su desarrollo, sus posibilidades de formación y capacitación profesional, de integración de proyectos entre sus participantes).

El segundo capítulo se avoca específicamente a México, en la UNAM, y hasta el Posgrado de la FES Aragón y cómo en ella se está concibiendo la nueva política de los intercambios académicos, implementada por el actual rector de la UNAM, Juan Ramón de la Fuente. Se aborda también cómo las autoridades en FES Aragón promueven o gestionan el rubro de los intercambios académicos; y cómo los docentes y alumnos perciben estos intercambios como una oportunidad de ampliar las perspectivas en su proceso de formación.



En el tercer capítulo, se proporciona la fundamentación teórica de la investigación; en el cuarto capítulo se busca interpretar las creencias de los maestros del Posgrado de Pedagogía, profundizando detalladamente en las opiniones, puntos de vista, conocimiento sobre los intercambios académicos en Latinoamérica; el porqué de la ausencia de los maestros en los intercambios hacia América Latina, la política laboral de la FES Aragón como promotora o no de los mismos: y el fenómeno de la endogamia en la Maestría en Pedagogía.

Y por último, en el quinto capítulo se propone la alternativa de Formación Docente, una propuesta de inclinarse hacia el sur de América Latina, con base en la revaporización de las raíces de las identidades latinas, puesto que la hegemonía de los Estados Unidos y de Europa siempre prevalecieron sobre los latinos, al creerse como el modelo único de formación de hombre en el mundo.

Para concluir se busca interpretar las creencias sobre la formación continua del docente y la cultura académica promovida, en la actualidad por los cambios globales, a nivel macro y micro, institucionales, etcétera. Se hace hincapié en las posibilidades reales que la UNAM y la FES Aragón poseen para promover la política del intercambio académico con la Universidad de São Paulo, Brasil; hecho planteado al inicio del trabajo. El resultado final es el Seminario Internacional en Investigación Educativa, explícito en el quinto y último capítulo de esta investigación.



1. EL INTERCAMBIO ACADÉMICO A NIVEL MUNDIAL Y EN AMÉRICA LATINA EN LA ÓRBITA DE GLOBALIZACIÓN

“Entre las 500 mejores universidades del mundo la UNAM y la UBA (Universidad de Buenos Aires) junto con las universidades de São Paulo y Campinas, son las cuatros únicas instituciones de América Latina en el *ranking* mundial que tiene ver con rendimiento en actividades de investigación, número de premios Nobel obtenidos por investigadores en las áreas en que se obtenga dicho premio; el reconocimiento a las investigaciones innovadoras; la cantidad de citas en el Social Science Citation Index (SSCI), y el desempeño académico de los profesores de jornada de tiempo completo o equivalente (Jiao Tong University, 2003 en Santuario, 2005). No obstante, estas universidades enfrentan los retos que representa en mantener (y, a veces recuperar) los niveles de calidad en la investigación y la enseñanza en una época en la cual los presupuestos se reducen y nuevas demandas por parte de la sociedad, tales como movilidad, relevancia, igualdad y responsabilidad sociales, reclaman ser cumplidas (Santuario, 2005 :20).

En esta primera parte se busca contextualizar el trabajo desde el nivel macro al micro, es decir, desde el contexto global al latinoamericano, ¿Qué ha pasado con el mundo? ¿Qué lógicas han cambiado y que nos obliga a convivir con ellas? De allí su importancia para proporcionar otra mirada hacia al proceso de formación académica ¿Cómo encara América Latina estos cambios y cuál es su relación con los intercambios académicos? ¿Estamos absolviendo estos cambios mundiales o nos resistimos a ellos?

Para (Chatêauneuf, 1999) las fronteras no son una barrera para una nueva generación de universidades internacionales. Lo que distingue a estas universidades es su dedicación a un campo particular de estudio o región. No se pueden encontrar en ningún mapa. Y no tiene campus, edificios o ningún tipo de suministro de equipo como las universidades tradicionales... (Este tipo de instituciones) representan un instrumento para reunir a la comunidad académica internacional en torno a temas regionales de interés común. Toda vez que las fronteras nacionales van



desapareciendo y nuevas entidades internacionales se van delineando, es natural que las universidades busquen asociaciones más formales a través de las fronteras tradiciones.

1.1. El contexto mundial y su repercusión en el desarrollo del intercambio académico

El mundo es cambiante y resulta algo complejo entender que la economía mundial, es a su vez, el eje que da la pauta para transformar el mundo y todas sus actividades y ramas específicas de relaciones culturales, históricas, sociales, políticas, administrativas de un país; así, desde la Segunda Guerra Mundial se han percibido profundos cambios en la organización geopolítica internacional, citemos el ejemplo de quien resurgió de las cenizas, Japón, como el ave fénix, este país completamente destruido, arrasado y quien por medio de una cultura organizacional¹, sorprendió a los norteamericanos y condujo a un cuestionamiento de los supuestos, principios y valores que se asociaban en la organización americana (Pérez Gómez, 1994:49).

El mismo autor nos expresa que la base de la transformación japonesa fue atribuida a su capacidad de transplantar al interior de sus organizaciones algunos elementos característicos de su propia cultura, aspectos como la solidaridad, valorización del apoyo mutuo, trabajo grupal, abnegación, fidelidad, sacrificio y cierto paternalismo feudal, en síntesis, la vinculación de una cultura ancestral con la organización de un proceso moderno de producción.

Comparado con lo anterior, los americanos no supieron coordinar el modelo de las relaciones humanas y de motivación aplicado a sus empresas ocasionado así su incapacidad de resolver el problema.

¹ Pérez Gómez (1994) nos explica que el termino de cultura organizacional o de empresa puede ser considerado ultrapasado para algunos, sin embargo el interés por la misma puede ocasionar efectos profundos como: modernización tecnológica como eje central de la competencia internacional; logra el éxito de la integración de los actores en las organizaciones, algo que la corriente conductista no lo hizo, y una orientación creciente al interior de la teoría de las organizaciones para privilegiar la comprensión de comportamientos complejos sobre orientaciones y prácticas más instrumentalistas.



Hasta principios de los ochenta, Pérez Gómez (1994) destaca que hubo una búsqueda continúa para resolver el problema de fondo, cuando empezaron a considerar la empresa como una entidad social, y susceptible de generar sus propios patrones conductuales (como artefactos visibles y no invisibles). Pérez Gómez (1994) cita a Peters y Waterman (1982) que proponen el desarrollo de una cultura al interior de las organizaciones que valore su producto, su imagen, sus héroes. En el fondo, son prácticas para renovar la gestión de la identidad y de la cultura de las empresas para movilizar a su potencial humano sobre proyectos de reconversiones amplias en el plano tecnológico y de mejoramiento de calidad de los productos frente a una fuerte competencia multinacional y en un contexto internacional de crisis económica. También se podría citar el caso Alemán, pero no se pretende dilatar el tema central.

¿Qué ha pasado con el mundo? ¿Qué lógicas han cambiado y que nos obligan a convivir con ellas? En la época en que vivimos, podemos percibir en todos los rincones del planeta las profundas transformaciones en todo el quehacer humano. El cambio se caracteriza por mutaciones en todos los sectores: en el social, económico, político, cultural y en un sentido muy específico, el educativo, el eje del trabajo.

Las últimas décadas del siglo veinte fueron escenarios en todo el mundo de innumerables discusiones sobre el futuro de la educación superior, dentro de las cuales el documento de la *Educación Superior en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (1999)* destaca el carácter del sistema educativo y la necesidad de revisarlos y transformarlos para enfrentar demandas de una nueva naturaleza asociadas a un mundo globalizado en el que se encuentran insertas las sociedades nacionales. Y acrecienta: voces autorizadas en todos los países coinciden en señalar la importancia estratégica de la educación como medio fundamental para generar el desarrollo sostenible de las sociedades, el debate envolvió expertos nacionales e internacionales para externar la



preocupación por las reformas educativas que necesitan las sociedades y superar así oposiciones al cambio sustentadas en inercias y tradiciones.

En este contexto de crisis y desigualdades a nivel mundial, los Organismos de Cooperación Internacional, han mostrado preocupación y se han afanado por el tema. Especialmente la OEI (Organizaciones de los Estados Iberoamericanos) que inclusive, ha definido una línea de trabajo fundamental en relación con la temática educativa.

Según el Documento de Trabajo de la OEI (2005), reconoce la relevante influencia en la definición de las políticas de los países miembros. Así, se han seleccionado: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo (BID), UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), OIT (Organización Internacional del Trabajo) y CEPAL (Comisión Económica para América Latina y El Caribe). Insistimos en que no son los únicos, pero entendemos que en nuestro país, por diferentes razones cobran relevancia, tanto su influencia en la planificación y evaluación de políticas educativas tendientes a asumir de algún modo la problemática de la inequidad. Además de las Organizaciones citadas, la OEI (Organización de los Estados Iberoamericanos) y la OEA (Organizaciones de los Estados Americanos) han contribuido con proyectos, foros y apoyo económico para el desarrollo de los intercambios académicos.

1.2. El intercambio académico en América Latina

Dando continuidad al planteamiento del apartado anterior, el escenario que ha proporcionado la crisis económica a nivel mundial y los profundos cambios que la globalización de la economía ha generado en el contexto latinoamericano, tiene resentido estos efectos en la preparación de sus recursos humanos de alta calidad para poder hacer frente a los retos de competencia con los países de la economía global.



Así, la educación fungirá como un elemento imprescindible para formar los recursos humanos. Consecuentemente un gran aporte y apoyo para toda región en el campo educativo, tecnológico, económico y social. Asimismo, es indispensable la aportación de los intercambios académicos para América Latina quien debe buscar diferentes medios para subsanar su retraso económico y social.

1.3. El escenario Latinoamericano y su trayectoria sobre los intercambios académicos: un breve relato

En la última década del siglo XX, la educación superior es protagonista del debate por su futuro en lo relacionado a la revisión de sus necesidades y cómo sería su transformación para enfrentar el siglo XXI, que se encuentra lleno de retos y desafíos en un mundo globalizado, de economías en crisis, de nuevas necesidades de formación, etcétera.

En América Latina, hablar de intercambios es un relato normal y real, dadas sus tradiciones históricas, sociales y principalmente culturales, por el transitar de las personas en esta zona, es un fenómeno natural, espontáneo.

Esta situación ha sobrellevado en los últimos años, serios cambios debido en especial a la globalización de la economía mundial, que consecuentemente llevó a una necesidad urgente de preparar recursos humanos de alto nivel para responder a la demanda de la actividad industrial y comercial, que parece ser en la actualidad, la rectora de la vida de los países (Sosa, 1994:10).

La misma Sosa (1994) relata que entre los años de 1960 a 1980 una gran cantidad de universitarios e intelectuales argentinos, chilenos, colombianos, bolivianos, etcétera, tuvieron que emigrar a otros países, fertilizando así la cultura latinoamericana. Claro, que consecuentemente promovieron la cultura de intercambios entre los países de la región.



La autora citada anteriormente nos proporciona dos ejemplos para tener mejores bases y fortalecer el intercambio académico en Latinoamérica: a) el primero es lo que sucede alrededor del mundo, es movido por el motor económico, ha provocado que en Europa el intercambio se tenga desde el *pregrado*, obligando a los alumnos a cursar parte de la carrera en otro país, como requisito para poder optar por el título en cuestión. De esta manera un ingeniero francés no lo puede ser, si no ha cursado materias en alguna universidad alemana y conocido la realidad de ese país, como parte de un *curriculum* de su carrera.

Para la autora esta es una idea que el mundo esta borrando sus fronteras y se está integrando en bloques principalmente comerciales que rigen todas las otras actividades humanas; y b) el segundo aspecto es el de América Latina, a pesar de que la misma ha tenido un intenso intercambio cultural, la integración económica ha sido solamente una frase en el discurso de algunos de sus presidentes, el desarrollo económico es tan desigual como lo son sus instituciones de educación superior.

El Cono Sur (Brasil, Argentina, Uruguay, Chile y Venezuela) ha tenido un desarrollo industrial similar, pero han buscado primero la alianza comercial con Norteamérica y Europa, y en cuanto al intercambio académico ha sido semejante. Esto para Sosa (1994), es normal por la falta de renombre internacional de las universidades latinoamericanas, algo que ya empezamos a superar, como ejemplo el Pacto de México con las Macrouiversidades. También nos aclara que la relación de los países andinos con México es mayor por su semejanza en los modelos académicos.

Los países centroamericanos desde hace muchos años se manejan como bloque tanto comercial como educacional, porque descubrieron que la alianza era la única manera de viabilizar el desarrollo en todos sus sentidos. Cuba es un caso muy especial, pues está integrado con Latinoamérica.



México decide con la firma del Tratado de Libre Comercio unirse con sus vecinos del norte, de allí que sus objetivos y desarrollo estarán marcados por este hecho, sin embargo, siempre se ha integrado con el resto de Latinoamérica.

En la actualidad, se discute la posibilidad de que México se una al bloque del Cono Sur. Señal que nos alienta mucho, al saber que México y Brasil pueden emprender relaciones más cercanas, algo que ayudaría muchísimo en la concreción de este trabajo, y de la propuesta en sí, ya que la relación académica de los dos países es tan evidente en el escenario latino, y dada la circunstancia de los dos países, que poseen economías semejantes en Latinoamérica² lo que podría proporcionar posibilidades reales de un fortalecimiento del Cono Sur así como una mayor posibilidad para aproximarse mediante los intercambios académicos.

El problema que se percibe es que América Latina no se ha comportado como un bloque comercial, pues en la actualidad es un factor que determina y promueve el desarrollo económico y consecuentemente el universitario. Sin embargo, las políticas de la Unión de las Universidades de América Latina (UDUAL) ante la insuficiencia de recursos, han propuesto varias acciones concretas. Una de ellas es el Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América latina y el Caribe, firmado desde 1974 por 10 países, y se han unido otros más. Hecho que forjó un marco muy especial para los intercambios en la región.

En el caso de Europa la integración se cristalizó a través del ámbito económico invariablemente esta ha tenido otra dinámica de desarrollo. Ya en Latinoamérica hemos compartido cultura, ideología, problemas económicos y políticos y por todo esto se cree que podríamos tener mejores bases para fortalecer el intercambio académico.

² Considero que México y la cultura de su pueblo no pertenecen a Norteamérica; más bien toda la alegría y trazos culturales conciernen a Latinoamérica.



Otra acción de la UDUAL es en su aspecto estadístico del Posgrado, a nivel de Latinoamérica tiene un *déficit* cuantioso respecto a este nivel en otras partes del mundo, para que analice las áreas prioritarias del desarrollo y proporcione un impulso para la formación de recursos humanos necesarios para encarar el futuro inmediato.

Nos propone Sosa (1994) que un proyecto ambicioso debe empezar haciendo una evaluación de cada una de nuestras universidades, pues se ha encontrado que innumerables instituciones latinoamericanas no cuentan con datos indispensables como: número de alumnos que ingresan, egresan y se titulan, o bien, no cuentan con números claros de su nómina de profesores, y dentro de ésta, cuántos profesores tienen grado igual o superior al que están impartiendo. En consecuencia, la evaluación es algo indispensable para aclarar en qué nivel está la educación en un país. Y aclara la autora: los Consejos Nacionales de Ciencia y Tecnología en los diversos países de la región han empezado a no *otorgar becas a un nacional*, si la universidad en la que cursará los estudios *no está incluida en los padrones de excelencia académica*.

Otra preferencia de la UDUAL es becar a sus propios profesores, pues en gran parte, la baja calidad de nuestros planes de estudio se debe a la baja preparación de los profesores. Y una de las actividades más importantes es orientar, como universidad moderna, a la investigación en la mayor parte de los estudios de Posgrado. Pues si hemos de pensar en el intercambio con países desarrollados es porque nuestra industria y demanda social requieren investigación de frontera.

Un aspecto muy importante a destacar son los medios que podrán otorgar las becas para los intercambios académicos. En México se tiene el Consejo Nacional para la Ciencia y Tecnología (CONACYT), y sus similares más fuerte para intercambio en América Latina. Otra instancia latinoamericana es el Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino (CINDA), Organizaciones de Universidades



Católicas de América Latina y el Consejo latinoamericano de Ciencia Sociales son opciones a elegir, para obtener becas. Para Brasil, esta Capacitação para Professores de Educação Superior, CAPES, el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPQ y la Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP, y recientemente, se creó el Proyecto de las Macrouiversidades para América Latina y el Caribe, así como para Portugal y España, proporcionado por la UNAM y el Banco Santander.

El intercambio académico de las universidades ha sido un indicador de desarrollo de sus actividades sustantivas. De hecho, la mayor concentración de actividades de intercambio académico en el país, se presentan en las instituciones del quehacer académico. En los últimos años, la intensificación de las relaciones internacionales de las instituciones de educación superior mexicanas han mostrado que las diferencias de tamaño que en muchas ocasiones limitan el desarrollo, y que pueden ser superadas a través del aprovechamiento que las instituciones realicen de los avances y desarrollo realizados por otras instituciones nacionales y extranjeras en las áreas de su interés.

1.4. El intercambio académico en el marco de las Cumbres Iberoamericanas

Desde de la primera Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estados y de Gobierno, realizada en Guadalajara en 1991, hasta la de México en el 2005, la preocupación de los mandatarios de los países de la región por la relación educación y desarrollo ha sido constante.

El debate ha sido siempre en torno al cambio generado por la revolución científico-tecnológica y sus consecuencias, y por la globalización. A partir de ello han encuadrado el papel que cumple la educación en la construcción y transformación de las sociedades, el bienestar y el pleno desarrollo de los ciudadanos en la cohesión de la comunidad iberoamericana. La educación ha sido vista, incuestionablemente, como motor del desarrollo social y económico, como un



proceso permanente, abarcador y continuo que se extiende a lo largo de la vida y que como tal, sirve de sustento a las transformaciones socioeconómicas que se requieren; no sólo para insertarse en un mundo global, sino para garantizar la equidad social y el acervo democrático. Las Cumbres reconocen el valor de la educación, para concretar el desarrollo económico, social, tecnológico y cultural.

La Cumbre de Madrid abordó el tema del gran capital del siglo XX, la educación. En la de Salvador, Bahía, Brasil renovó la conciencia de su carácter estratégico para el desarrollo social y en la de Cartagena de Indias sobre como el potencial y la calidad de la educación infantil. En la de Bariloche, la educación como factor esencial al desarrollo, y en la de Viña del Mar se subrayó que la estabilidad demográfica y el desarrollo económico y social son conceptos que tienden a reforzarse mutuamente.

En la de Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, la inclusión social como motor de desarrollo económico y de las culturas reclamó la transformación de la sociedad afectada por la profunda y mala distribución de la riqueza.

En México en 2005, se reunieron más de 500 instituciones de educación superior para crear el 21 de junio, la Red Continental de las Universidades e Instituciones de Educación Superior de América latina y el Caribe, compuesto por 30 organismos para enfrentar los retos contemporáneos planteados por este nivel de enseñanza en el mundo, por medio de la educación como bien publico y social (*Gaceta UNAM, 2005, Núm.3, 819:7-11*). Programas como: a) *Fortalecer el Programa de Movilidad de Estudiantes de Posgrado y académicos*; b) *Programa Multimedia de preservación y Difusión del Patrimonio Histórico Cultural y Natural de las Macrouiversidades de América Latina y el Caribe*, y c) *Programa Multilateral de Investigación Científica y Tecnológica (con 20 universidades conformando 10 áreas de gran impacto en la región para producción de conocimiento compartido en los Posgrados)*.



Un importante documento fue generado en la Cumbre, el Movimiento a favor de la Educación, cuyo contenido fue presentado en la XII Conferencia Iberoamericana de Educación que vuelve a colocar el tema educativo, cultural y científico-tecnológico en el corazón de los estilos de desarrollo, recuperando el carácter central de las políticas públicas, la dimensión política de la educación y su vinculación con la producción de nuevas condiciones de vida en comunidad; incorporando las cuestiones de calidad, ingreso, permanencia y egreso; insistiendo en el aumento de la escolarización, la promoción de ofertas educativas para adultos y la adecuación de los programas de formación profesional; abriendo un diálogo con las nuevas tecnologías desde una igualdad en el acceso; generando una auténtica carrera profesional docente, con capacitación y remuneraciones dignas, y promoviendo un financiamiento adecuado para el desarrollo educativo.

Todos los planteamientos de las Cumbres están incluidos en el debate de las transformaciones caracterizadas en función de la revolución de las comunicaciones y de la información, con la interacción real entre los procesos económicos, sociales, políticos, culturales y ambientales a nivel mundial.

Por la dependencia de la economía a las innovaciones científicas y sus implicaciones tecnológicas, la educación, asumiendo los límites que impone la realidad social, desempeña un papel central en el grado de inclusión o exclusión de los grupos en la preparación para el ingreso al mercado laboral, la democracia y la ciudadanía, en la extensión de la justicia, proporcionando la integración y la movilidad social, y en la formación de valores de la propia cultura y de la identidad. Por todo ello se convierte en la consigna de un futuro diferente para nuestras sociedades.

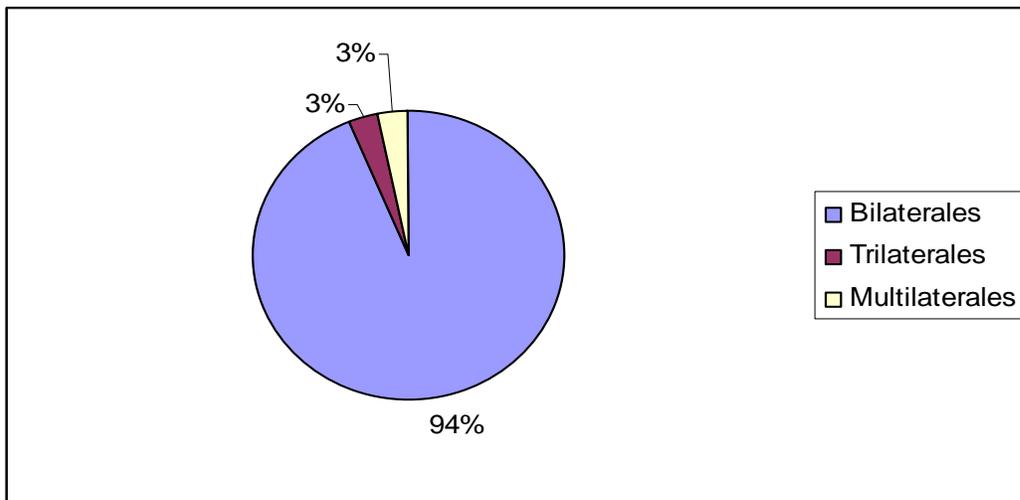
La OEI (Organización de los Estados Iberoamericanos) en conjunto con gobiernos de los países miembros, especialistas e investigadores que debatieron en las Cumbres, trabajaron en Programas de Cooperación Iberoamericana para el



Diseño de la Formación Profesional (IBERFORP), para la Modernización de la Administración de la Educación (IBERMADE) y para la Evaluación de la Calidad de la Educación.

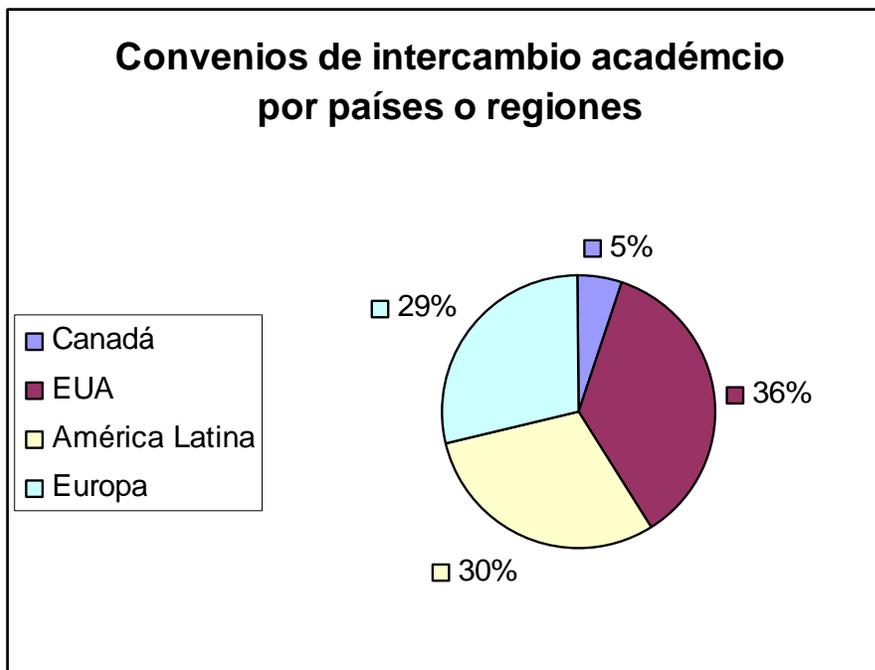
Como medio estratégico de negociación y estar a la par de los debates en la actualidad en el tocante a las Instituciones de Educación Superior, las Cumbres promueven la discusión sobre los temas que preocupan a los latinos. En especial la educación, por ella es necesario homologar los debates para visualizar las oportunidades para los intercambios académicos, la cooperación y vinculación (de la FES Aragón) dentro del marco que estamos viviendo. La calidad de la Educación Superior es un concepto pluridimensional que abarca todas las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior: docencia, investigación científica y humanística, difusión cultural y gestión institucional. La calidad de la educación se expresa en el mejoramiento del nivel de vida de los individuos que se forman en las aulas universitarias, como una contribución que las instituciones realizan al desarrollo de la sociedad (ANUIES, 2006).

Las instituciones mexicanas han firmado diferentes tipos de convenios trilaterales fundamentalmente con Estados Unidos y Canadá y los multilaterales con los países europeos. Aun se considera reducida la cifra (Gráfica 1, ANUIES) aunque sea posible la participación progresiva de integración de varios países para la conformación de zonas de influencia económica más amplia a nivel mundial como la Comunidad Europea, Cuenca del Pacífico, Norteamérica, Sudamérica, esta última no está presente en casi ningún intercambio, salvo con la UNAM, motivo primordial que nos llevó a plantear este trabajo.



Gráfica 1. Tipos de convenios, ANUIES, 1999.

Con relación al número de convenio por tamaño de la IES, México mantiene convenio de intercambio académico establecidos con instituciones de más de 50 países de todo el mundo. La región de mayor contacto es Norteamérica, América Latina y Europa, en ese orden.



Gráfica 2. Convenios de Intercambio Académico por países o regiones, ANUIES, 1999.



Hacia Norteamérica existe más acercamiento con Estados Unidos, una tercera parte de los convenios del total, 74%, y con Canadá 5%. En América Latina, el mayor es con Cuba (156 convenios, 11%), Argentina, Chile y Colombia (aproximadamente 30 convenios con cada país). Un aspecto sobresaliente es que los convenios con Centroamérica y Sudamérica son pocos, y es notoria una vez mas la ausencia hacia Brasil. Con los europeos son 28% de los convenios, sobresaliendo España (por el idioma y otras cuestiones), Francia, Reino Unido y Alemania. En Asia, Japón, China e Israel, en número muy reducido. Con instituciones africanas existen cuatro convenios de cooperación y con Australia dos. En conjunto los convenios representan 3% del total (ANUIES, 1995).

VISIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO TRANSICIÓN DE UN SISTEMA CERRADO A UNO ABIERTO

	Movilidad	Personal académico	Evaluación	Infraestructura	Información
Sistema cerrado	Educación en una sola institución (en una facultad o escuela)	Profesores Aislados en las instituciones	Auto evaluación Institucional	Énfasis en la Infraestructura <i>in situ</i>	Sistemas de información de uso exclusivo de cada institución
Sistema abierto	Posibilidad de educación en diferentes dependencias o instituciones nacionales y extranjeras REDES	Cuerpos académicos en colaboración a escala nacional e internacional REDES	Evaluación externa: Acreditación	Tendencias a la operación con infraestructura compartida REDES	Sistemas de información compatibles entre las instituciones REDES

Autor: Dr. David Torres. Secretario de Análisis y Estudios. ANUIES: 1999/04/15



Se pueden hacer varias lecturas del cuadro arriba mencionado, pero precisamente se quiere hacer hincapié en lo que conlleva un sistema educativo cerrado y que dadas las circunstancias de un mundo globalizado y por cuestiones de supervivencia deben cambiar de perspectivas. Así como percibir el contexto y las exigencias globales a que nos reta el mundo actual.

Otra aportación interesante en un ensayo sobre el futuro de las universidades, el senador brasileño Buarque (2005), nos hace reflexionar en varios puntos sobre el papel de la universidad actual, a los mil años, la universidad ha sobrevivido adaptándose a los cambios y exigencias del mundo. Cambiando sus métodos de enseñanza e investigación y contenidos de la vida intelectual; y en las exigencias de nuevos conocimientos para entender y cambiar el mundo.

Para el tercer milenio, ella deberá cambiar, no apenas ajustándose, sino transformándose realmente, para responder a la nueva realidad técnica y a las nuevas exigencias que el mundo impone a las ideas. De lo contrario, una nueva entidad surgirá paralelamente a la universidad. Surgirá la post-universidad con tales características: sin dirección, sin disciplina, sin nacionalidad, en aislamiento, sin muros, sin elección, sin neutralidad, sin sectarismos, sin profesor, sin diploma, sin plazo, sin propiedad y sin rector.

El desafío de la universidad para las próximas décadas es mucho más que cambiar; es evolucionar. Mucho más que reformar, es inventar. Más que ajustarse a los tiempos actuales, ellas necesitan inventar una institución nueva. Las razones que reclaman esa evolución las citamos arriba. Pero (concluye el senador y maestro de la universidad de Brasilia) fuimos alumnos, profesores, nos formamos y formamos en la universidad por más de 40 años; por eso, no queremos que la universidad desaparezca.



La idea anterior nos alerta acerca de los riesgos que corren las universidades en todo el planeta. Los peligros de su superación, de la desaparición de los profesores, de la institución física (reemplazada por la Internet y por los medios de comunicación masiva en general), de su desaparición total y quizá por su desuso.

Por lo anterior, el intercambio académico es una realidad, aunque muchos creen que las barreras económicas, y en especial las geográficas y del idioma sean limitantes. Pero en muchos países europeos se da desde el pregrado, obligando a los alumnos a cursar parte de la carrera en otros países, como requisito para poder optar por el título en cuestión. Este fenómeno nos aclara la naturalidad de la movilidad sin fronteras entre países, dado que es como un motor que mueve el mundo actual (Sosa, 1994).

De allí la importancia de pensar en una formación más multidisciplinaria; pues si formamos un estudiante en México este debe estar abierto para ir a Brasil, o a China, por ejemplo. Lo que todavía no aprendemos, al desapego de ciertas costumbres.

¿Qué herramientas demanda este sujeto para salir de México para Brasil o a China? pues evidentemente el aprendizaje de otra lengua, así como la apertura hacia a otras culturas, hábitos y costumbres de otros países y claro, el intercambio académico. Urge crear una cultura de los intercambios en nuestras universidades, en nuestros posgrados y en las licenciaturas.

También demanda una mirada más rigurosa al currículo, ¿cómo éste se visualiza y se plantea en esta realidad mundial? ¿Qué seriedad se está dando a la formación integral de un sujeto que demanda una lógica de formación heterogénea y no más homogénea? como el Fordismo que se planteó en los 50 hasta finales de los 80, y sigue resquicios muy arraigados aún en la cultura



académica, formando sujetos homogéneos para un mundo repleto de una diversidad cultural multicultural y plurilingüe.

Otro requisito para los intercambios según Sosa (1994) es el imperativo de calidad³, o sea, la imagen de las universidades (como un vaticinio) que es como condición esencial para ingresar en las tribus y territorios académicos⁴ y trabajar con los pares⁵ en el universo de los intercambios alrededor del mundo y de todas las universidades en todos los rincones del planeta. Así en este contexto podríamos ir dando la pauta por un Posgrado en FES Aragón que concuerde con las exigencias de los estándares internacionales.

1.5. México y los intercambios académicos

El esfuerzo de pensar globalmente para actuar localmente y en beneficio de las necesidades comunitarias y regionales, puede hacer mucho por la calidad de la educación superior de nuestro país, pero también por su pertinencia al contexto internacional para estar acorde con las exigencias del mundo global.

³ Este concepto lo retomaremos más adelante.

⁴ Tony Becher, citando a F.G.Baileu (1977), cada tribu posee un nombre y un territorio, arregla sus propios asuntos, va a la guerra, tiene una lengua o, al menos, un dialecto distintivo y diversas maneras de demostrar que es diferente a las otras. El autor nos invita a reflexionar sobre el papel que los investigadores en cada institución manejan sus estatus académicos, por ejemplo el esnobismo antiutilitario británico que subestima tradicionalmente las técnicas socialmente pertinentes, como farmacia e ingeniería de otros países.

⁵ Para Axel Didriksson los pares académicos son una construcción del paradigma tecnológico que se dio durante las dos décadas del siglo XX y se encuentra en pleno desarrollo, en donde la generación de conocimientos se ha convertido en la principal fuente de productividad, junto con el procesamiento de información y comunicación de símbolos. De la transformación de una sociedad económica a una sociedad de conocimiento determinada por nuevos escenarios que articulan reglas y estilos organizados alrededor de pares como el localismo/fragmentación. Globalización/interacción prevaleciendo la fuerza brutal de una dimensión de múltiples interacciones interdependientes y allí podría ser posible los intercambios.



En México, la estructura que posibilita las relaciones de intercambio académico, está compuesta por organismos e instituciones gubernamentales y no gubernamentales responsables de elaborar y ejecutar los programas de intercambio entre las comunidades universitarias y de profesionistas. Tal estructura está fuertemente sustentada por los departamentos y áreas de intercambio académico de las universidades públicas y particulares localizadas en toda la República, y la mayoría está asociadas a la ANUIES, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (ANUIES, 1996:5-6).

Las características de cooperación entre las Instituciones de Educación Superior, suele darse a partir del establecimiento de contactos a nivel de las autoridades gubernamentales, de las instituciones o de otro tipo de organizaciones con reconocimiento oficial, que culminan con la firma de convenios de cooperación entre uno o más instituciones interesadas. Sin embargo, también es frecuente que la cooperación y el intercambio entre las instituciones se de a través de la ejecución de determinados proyectos sin que exista la firma previa de un convenio formal (Pallán: 1996).

Es un consenso a nivel mundial el perfilar la importancia de la educación para generar la mejoría razonable de las sociedades. Las discusiones entre especialistas, instituciones, gobiernos y sociedad en general visualiza la preocupación de señalar salidas y reformas educativas que demandan a la sociedad superar crisis e indiferencias de viejas tradiciones.

Este debate ha traspasado todos los niveles e instituciones de educación superior en el mundo. Precisamente a nivel nacional y regional, ha protagonizado un amplio documento sobre las tendencias de los sistemas educativos superiores, así como el señalamiento de sus problemas, sus lineamientos estratégicos para su



futuro desarrollo, abriéndose claramente al debate de la sociedad, rompiendo la visión parcial del quehacer escolar y académico.⁶

Por el debate que plantea la ANUIES (1999), por proyectar el tema de los intercambios académicos (IA) en América Latina (AL), y por ende, es un tremendo desafío para nosotros los latinos, dado nuestro sistema de creencias, ideologías, costumbres y hábitos enraizados que nos persuaden, y nos (*de*) formaron durante todo nuestro proceso formativo. Y si me preguntan ¿por qué? Porque vamos percibiendo la carga ideológica que los latinos tenemos en nuestro bagaje formativo a lo largo del tiempo, transmitidos por la imposición norteamericana y europea. Por todo lo anterior, vamos abriendo una explicación del porque América Latina, y como corolario, una mirada hacia al sur de Latinoamérica⁷.

⁶ Como un paso muy decisivo en el mes de octubre de 1998 la UNESCO celebró la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, en ella confluyeron los análisis regionales que se desarrollaron en los últimos ocho años. Los documentos *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*, nos muestran los desafíos que se le presentan a la educación en el mundo y proponen acciones para implementar un proceso de profunda reforma de este nivel educativo (ANUIES, 1998:55-73 y75-84).

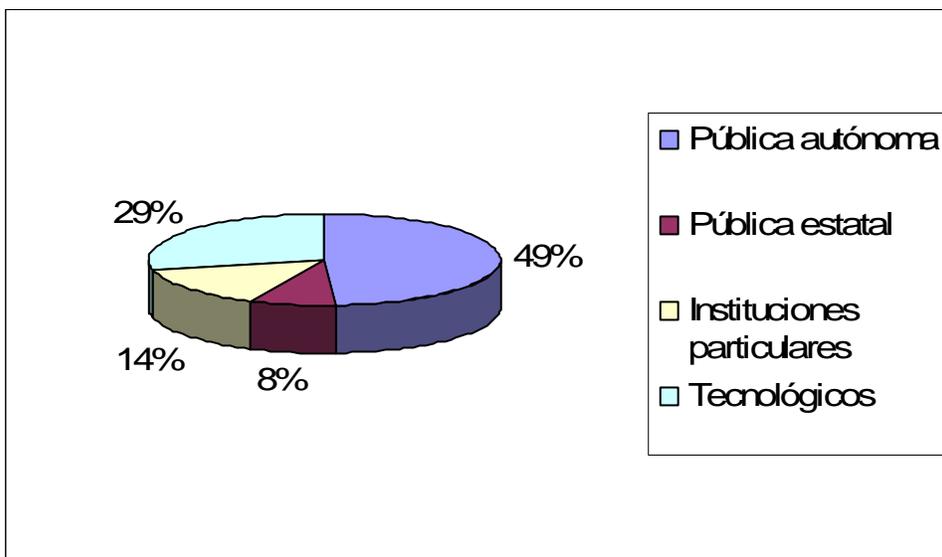
⁷ Como visión acordada para el año 2020 es que el sistema de educación superior supone y propone que para entonces habrá un compromiso efectivo del gobierno en sus tres niveles (federal, estatal y municipal), de los poderes legislativos y de la sociedad civil, con la educación superior. Como la consideración de un sistema de educación superior vigoroso, que realizará sus tareas sustantivas de formación de profesionales e investigadores, de generación y aplicación del conocimiento, y de extensión y preservación de la cultura, en condiciones de calidad, pertinencia cobertura y equidad equiparables con los indicadores internacionales. Finalmente, establece que la educación, y la educación superior en particular, contribuye de manera fundamental a que los mexicanos disfruten de paz y prosperidad en un marco de libertad, democracia, justicia y solidaridad (ANUIES, 1998: 2).

El marco en que se ubicó la ANUIES fue el contexto de la sociedad del conocimiento que se encuentra en pleno proceso de desarrollo, en la cual las exigencias educativas serán cada vez mayores no sólo a nivel de educación formal de la población sino de su educación durante toda la vida. Así, el sistema de educación superior deberá, según la ANUIES realizar un extraordinario esfuerzo para proporcionar una educación de



En la última década del siglo veinte, el debate sobre el futuro de la educación superior ha estado presente en todo el mundo. Entre los temas abordados destaca el carácter de los sistemas educativos y la necesidad de revisarlos y transformarlos para enfrentar demandas de una nueva naturaleza asociadas al mundo globalizado en el que se encuentran insertas las sociedades nacionales.

A continuación se dan a conocer algunas gráficas de la ANUIES, 1999, para visualizar algunos datos interesantes sobre el intercambio académico en México.



Gráfica Número 7. Convenios por régimen de las IES. ANUIES, 1999.

Es evidente que las instituciones públicas autónomas sostengan el mayor número de intercambio a nivel internacional (datos interesantísimos, pues la educación como bien público aun sigue siendo un patrimonio de los mexicanos).

mejor calidad que deberá combinar en todas las carreras elementos de índole humanístico, científico y técnico. Para atender una demanda de jóvenes en la cohorte de edad de 20-24 años que duplicará su edad en los próximos veinte años. Como exigencias más notables de este sistema educativo serán la cooperación intensa entre instituciones, la movilidad de académicos y estudiantes y la innovación permanente de formas de enseñanza-aprendizaje.



Según la ANUIES (1999), en el año de 1993, México contaba con 1,368 convenios de cooperación firmados, la mayor parte por instituciones públicas (69%), y en menor medida por instituciones particulares (26%), los convenios firmados por instituciones estatales y tecnológicos, aun representan poca participación del total. Los contactos más amplios se tienen con Norteamérica y Europa y, en menor medida pero con números importantes, con universidades de Cuba y Sudamérica, especialmente Chile, Colombia, Argentina, Perú y Brasil. (Cuadro 1, anexo). Este último nos ofrece hallazgos, razones y evidencias para estar seguros con la propuesta de trabajo que aquí se presenta. Es factible la viabilidad para la FES Aragón en su proceso de afirmación como Facultad al poder proporcionar medios para lograr la calidad y excelencia educativa a nivel nacional y internacional.

Retomando el caso de América Latina, a pesar de su trayectoria de intercambio cultural, la integración económica es un discurso y no una realidad para la región. El desarrollo económico es tan desigual como el nivel de calidad de las universidades (salvo en pocos países). Y ¿por qué América Latina?

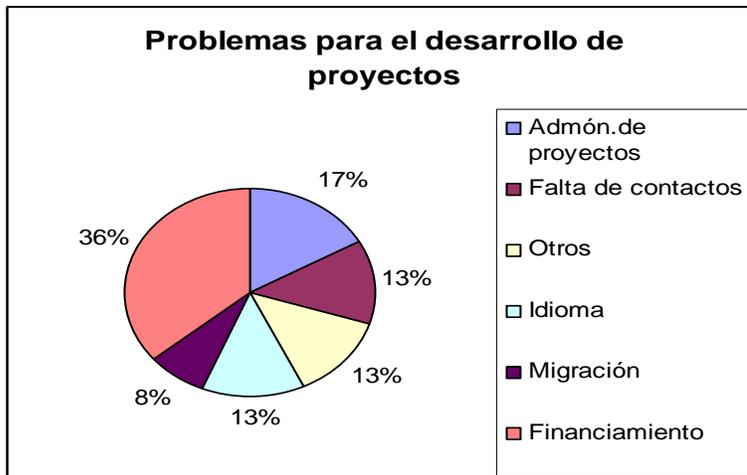
Nos damos cuenta que la misma mirada que México tiene hacia Norteamérica y Europa, los países latinos también la tienen, y mientras tengan posibilidad de unirse y buscar alternativas en conjunto, va quedando en el olvido. Y ¿por qué? Es obvia la respuesta. Porque el patrón de desarrollo económico, cultural, político y social es Norteamérica y Europa, en el imaginario, en las representaciones, creencias y en la cultura académica instituida de los latinos, la mirada es hacia a ellos, y desprestigiamos nuestras raíces culturales y producción académica que poseemos.

Podría entenderse también que por la falta de prestigio de las universidades latinoamericanas, (que actualmente ya no es tan drástico como antes), y que empezamos a superar. Y podríamos comparar o constatar la producción



académica y científica de la Universidad de São Paulo (USP), en Colombia proyectos exitosos como las “Expediciones Pedagógicas”, etcétera.

Con relación a los problemas para el desarrollo de proyectos, la ANUIES nos muestra algunas gráficas al respecto:



Gráfica 8. Problemas para efectuar proyectos. ANUIES, 1999.

Podemos observar que la problemática con relación a la administración de proyectos es un indicativo especial que las IES deben considerar para sus futuros tratos con los demás países. Dialogar con los pares, la falta de contactos es otro indicativo que ya no se admite en esta aldea global; el idioma es una herramienta indispensable que las IES y los alumnos deben llevar en serie para un mundo que pretende “comunicarse” con todos. La migración, es determinante por toda la problemática de orden socio económico que se tiene que invertir en la educación para generar medios de trabajo. Y finalmente el factor de financiamiento, dado por políticas educativas que aun faltan elevar para visualizar salidas para el desarrollo del país.

No en tanto, el giro que esta tomando la aldea global, está exigiendo la transformación de la universidad con miras a buscar incentivo y vinculación con



las empresas, industrias, algo que pueda parecer un cuchillo de doble filo. Pero se tiene que correr el riesgo como la UNAM hizo con el Banco Santander⁸ para los intercambios y movilidad estudiantil y académica.

El debate sobre el futuro de la educación Superior (IE) es una realidad que nos preocupa a todos los profesionistas, estudiantes, investigadores del área y a la sociedad en general. Aquí surge una pregunta: ¿Cómo se encuentra realmente el Posgrado de la UNAM, y en especial el de la FES Aragón en ese contexto? ¿Cómo se presenta el carácter del sistema educativo en su revisión dentro del contexto del debate actual en el campo educativo? Preguntas a las que intentaremos dar respuestas más adelante.

La condición es, insisto, crear conciencia en nuestro plantel FES Aragón para hacer un esfuerzo conjunto en generar recursos humanos de alto nivel, y tener la disposición para contribuir en este proyecto.

Necesitamos entender los cambios a nivel mundial en torno a lo complejo que es la economía mundial, que a su vez es el eje que da la pauta para transformar el mundo y todas sus actividades y ramas específicas de relaciones culturales, históricas, sociales, políticas, administrativas del país.

La cultura organizacional es la base de la transformación que Latinoamérica necesita para su propio desarrollo, como aspectos de solidaridad, valorización del apoyo mutuo, trabajo grupal, fidelidad, sacrificio.

Podemos percibir que el intercambio académico es uno de los grandes instrumentos para proporcionar las transformaciones que la educación superior en América Latina y la sociedad mexicana necesitan para concretar y evidenciar su excelencia y calidad educativa, social y democrática al mundo. Cuya lógica

⁸ El convenio de las Macrouiversidades, es el diálogo con la iniciativa privada en un mundo global.



debemos aprender a convivir con ellas y con sus consecuencias, buscando en un mundo en donde las fronteras se van estrechando cada día; que en América Latina como en México, así como en la IES debemos aprender a convivir en la sociedad del conocimiento, a través de un diálogo entre los pares.

El desafío de la FES Aragón para las próximas décadas es mucho más que cambiar, es evolucionar. Mucho más que reformar, es inventar. Mas que ajustarse a los tiempos actuales, las universidades necesitan inventar una institución con nueva identidad académica, diferente a la de Ciudad Universitaria, y crear su imagen e identidad propia.

¿Qué pasaría con la Facultad de Estudios Superiores Aragón si se buscara continuamente resolver el problema de fondo generando sus propios patrones, proponiendo el desarrollo de una cultura académica centrado en los intercambios académicos? ¿Qué ocurriría si al interior de su plantel se valorase su producto, su imagen, sus héroes (funcionarios, alumnos y profesores) y sus prácticas, al renovar la gestión de la identidad y de la cultura académica? ¿Cómo se movilizaría su potencial humano sobre proyectos de reconversiones amplias en el plano humanístico para mejoramiento de calidad, de su producción académica hacia el mundo, y de frente a una fuerte competencia multinacional en un contexto internacional de crisis económica? ¿Qué pasará con la FES Aragón cuando implemente la cultura benéfica que resulta de los intercambios académicos a nivel local y mundial?

Preguntas que se van sembrando en todo el cuerpo académico y administrativo del plantel Aragón. A continuación un acercamiento a la realidad de la UNAM, del Posgrado en la FES Aragón, para conocer la situación de la gestión y la práctica del intercambio académico.



CAPÍTULO 2



2. LA UNAM, EL POSGRADO DE PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN Y LOS INTERCAMBIOS ACADÉMICOS.

“La competencia internacional, la ganancia y el desarrollo económico sostenido en conocimientos, son razones genéricas que aparecen frecuentemente en la justificación de los cambios que ocurren en las universidades. Sin embargo, a pesar de la fuerte influencia de una orientación economicista en las universidades, los cambios se asumen desde posturas de responsabilidades ideológicas y políticas, de valores relacionados con las ideas de libre mercado, de la privatización frente a la reducción de las políticas sociales y públicas y de la individualización de las instituciones, o como se le denomina en la jerga: de su diversificación y diferenciación (Didriksson, 2005:52)”.

La idea de este capítulo es conocer el escenario de la UNAM, del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón alrededor de los intercambios académicos; de cómo las instituciones están encarando y viendo estos nuevos escenarios mundiales que reclaman otros procesos para la formación, para el diálogo con el mundo, y para el fortalecimiento de las interrelaciones de los pares académicos.

Los estudios sobre la internacionalización de la educación y su importancia para el desarrollo son relevantes, muy recientes y realizados principalmente por asociaciones civiles educativas como la Asociación Mexicana para la Educación Internacional, AMPEI (Orozco y Pacheco, 2001).

La idea de apertura que prevalece en la reorganización de la estructura económica y social de México, se identifica con la idea de las instituciones de educación



CAPÍTULO 2

superior por impulsar el intercambio como un medio para mejorar la calidad de las actividades educativas de su gente, de su pueblo y de su país.

En este contexto, el intercambio académico es una actividad de gran importancia en la relación gobierno–instituciones de educación superior públicas y privadas, puesto que permite impulsar, primero el desarrollo institucional docente de investigación y de difusión de los programas y actividades universitarias, por medio de la circulación de conocimientos, de recursos humanos (investigadores, profesores, estudiantes y administrativos), la participación en redes de cooperación académica, factores que no sólo contribuyen al desarrollo de una universidad, sino al progreso económico, social, político y educativo de una nación, para beneficio de la sociedad en su conjunto (Orozco y Pacheco, 2001:22).

2.1. El intercambio académico y sus particularidades como herramienta para la difusión del conocimiento en México: alcances y limitaciones

Como nos señala el marco mundial y sus cambios intensos, el intercambio académico es un instrumento obligatorio en este contexto, debido a las grandes concentraciones de intercambios en todas las áreas, en especial, por cuestiones económicas, estas como consecuencia atraen a otros tipos de intercambios, así la historia de los intercambios académicos en México viene de los años sesenta, que mantenía pocos acuerdos de colaboración con otros países, de tipo cultural.

Ya en la siguiente década en los 70, los esquemas de ayuda internacional y la cooperación para el desarrollo, posibilitaron la intensificación del intercambio oficial en ciertas áreas de la ciencia y la tecnología, siendo que las universidades y



CAPÍTULO 2

sus comunidades no fueron activas en la definición de éste proceso ni en su realización.

Es en esta década cuando se notó el aumento de actividades a nivel internacional e interinstitucionales en materia de formación de recursos humanos, en el área de información científica y tecnológica, y en menor medida en investigación conjunta.

El inicio de la internacionalización de la educación superior, si bien deriva de los antecedentes puntualizados, es un fenómeno que empieza a ser perceptible hasta el final de los años ochenta y cobra un interés extraordinario en los noventa.

Ya que esta práctica, es decir, la cultura de los intercambios, aún no es tan constante en los medios de educación superior mexicano.

Por lo demás, afirma Salazar (1997:79), sin menoscabo del mérito en la negociación de esquemas de cooperación, se sugiere que hay un fértil terreno para la definición de políticas que logren dar a los acuerdos internacionales una mayor coherencia con los propósitos de fortalecimiento de la calidad de la educación superior nacional.

Como elementos que impedían abrir paso a los intercambios en los ochenta, era la política económica inviable y protegida, así como incapaz de insertarse al mercado mundial.

Una pieza fundamental del ajuste económico a mediados de los ochenta fue la búsqueda de alianzas comerciales que facilitaron el proceso de reconversión industrial y el refuerzo del sector exportador. Así, desde las negociaciones que condujeron a la participación de México en el GATT hasta la suscripción del TLC,



CAPÍTULO 2

Tratado del Libre Comercio, y la admisión del país al grupo de naciones pertenecientes a la OCDE, ha desplegado un esfuerzo inédito de configuración de espacios económicos multinacionales que incrementaron el potencial comercial del país, lo que a su vez ha significado la disposición para participar en esquemas de colaboración que rebasan el intercambio de bienes y servicios (Salazar, 1997: 80).

En este escenario de apertura a la modernización mexicana e inclusión en el mundo contemporáneo, se evidencia por primera vez en la etapa post-revolucionaria una política educativa que busca la calidad y la excelencia para sus escuelas y adecuarse a un entorno competitivo. Este cambio de perspectiva atrae como por inercia una educación superior de visión tradicionalista y protegida por el Estado a visualizar su entorno y sus necesidades históricas y sociales presentes.

Es interesante visualizar las palabras de Salazar (1997) en torno a este cambio: Las demandas históricas sobre la universidad pública, vinculadas a la promoción de la movilidad social mediante la formación de profesionistas para atender las necesidades del desarrollo económico interno en un marco de refuerzo a la soberanía y la identidad nacionales, perfilaron un sistema educativo con escasos contactos interinstitucionales e internacionales, pero sobre todo con poca motivación para interesarse en ello, puesto que su legitimidad se asociaba más a su capacidad para atender una demanda interna en expansión que a su competitividad.

Motivado por el propio contexto mundial, la educación superior mexicana, buscando centrarse y apropiarse de la calidad y pertinencia del quehacer universitario y aferrarse a estrategias de evaluación y producto para asignación de presupuesto y atender a la producción de resultados, se interesó más por la cuestión de la colaboración, acercándose y atendiendo las mejorías competitivas



CAPÍTULO 2



de calidades a las que las universidades contemporáneas están sujetas en esta aldea global.

Ha sido muy reciente la implantación de políticas de colaboración en México, como citamos arriba.

Visualizando las posibilidades de acercamiento académico a nivel internacional, y que estos proporcionarían medios de compartir experiencias de formación de recursos humanos, por ejemplo, y entendido el intercambio como un proyecto centrado en el desarrollo institucional y para la política educativa mexicana. Se ha abierto un terreno más prospero para este fin.

Los intercambios son acuerdos que se establecen más entre personas en función de intereses académicos compartidos de manera informal. Así, los investigadores más destacados del país han procurado estos medios de colaboración y vinculación con académicos de otras partes del mundo, como estancias de estudiantes que han realizado ciertas experiencias de intercambio y aunadas estas actividades se ha ampliado un poco la participación en eventos internacionales en donde se han promovido los intercambios.

Datos sobre intercambio académico entre México y similares a nivel internacional (Coatsworth, 1987 en Salazar, 1997) encontró flujos de estudiantes mexicanos a Estados Unidos, un número escaso de profesores visitantes, particularmente en las áreas humanísticas y de las ciencias sociales, y convenios de tipo general, que se caracterizaban por su discontinuidad y dispersión, y de poco impacto con las instituciones involucradas. También se cita que intercambios entre profesores, alumnos, administradores y bienes culturales han sido extraordinariamente desiguales.



CAPÍTULO 2

Había un grupo muy apreciable de mexicanos que hacia sus licenciaturas y posgrados en los años cuarenta, y la búsqueda era más por la cultura y el aprendizaje de la lengua.

En síntesis este diagnóstico describe un panorama muy raquítico en materia de intercambio académico entre los países, aún siendo vecinos, pero a nivel de intercambio económico es más notable, ya que los vínculos entre las instituciones universitarias en los noventas fueron más austeros todavía.

México también participa de la cooperación con Francia (que ha permitido a un grupo de mexicanos la movilidad de expertos y científicos. Así como otro programa de cooperación científica con Alemania, Japón y Cuba (CONACYT, 1993).

A continuación se da a conocer el fragmento de un informe de la ANUIES y de la AMPEI para identificar los problemas más relevantes sobre la ausencia de los intercambios y cooperación de México con el mundo.

“Con el fin de identificar la organización de las unidades de intercambio, las actividades que realizan, los recursos y equipos de que disponen, *los problemas* que enfrentan, así como *sus estrategias para la planeación y organización*, la ANUIES aplicó a finales de 1995 la *Encuesta para identificar las características de las unidades de intercambio académico*, entre sus afiliadas, elaborando un primer informe en 1996. Entre los problemas que reportaron los responsables de las unidades de intercambio para el desarrollo de sus tareas, se encuentran el financiamiento (84% de los casos), seguido de la falta de recursos humanos capacitados (54%), y los relativos a la captación y disponibilidad de información (54%) y de equipo (51%), y en menor medida la falta de integración institucional (27%) (ANUIES, 1999).

De lo anterior, podemos ver que el problema del financiamiento es primordial, mas ya podemos visualizar los acuerdos y los convenios formales entre las



CAPÍTULO 2

universidades, algo que nos va alentando para la propuesta de este trabajo; como consecuencia del primero los recursos humanos son escasos; la falta de capacitación, el dominio de otra lengua, de instrumentos, y por último la ausencia de diálogo entre los pares académicos.

Por lo anterior cabe repensar en todo un nicho de oportunidades que la aldea global “proporciona”, claro, siempre se corre un riesgo en los acuerdos pero visto y dirigido de una manera estratégica, depende también de la visión de los directivos o responsables de las áreas indicadas en palabras de Salazar (1997), en los próximos años será necesario redefinir la agenda nacional, de tal manera que sin declinar en el propósito de alentar la excelencia, se fortalezcan los principios de equidad, pertinencia, arraigo regional y fortalecimiento del conjunto de las instituciones que integran el sistema. El reto está en dar continuidad a una política que ha acentuado el apoyo a las zonas de excelencia y que ha priorizado la formación de recursos humanos de alto nivel, así como a la calidad de los resultados educativos, al tiempo que se hacen los ajustes que permitan una modernización integral, una transformación de las funciones sustantivas y el arraigo de una cultura universitaria en donde la planeación, la evaluación y la transparencia sean parte de la vida cotidiana y constituyan los vehículos de comunicación con sociedad y gobierno.

La anterior cita anterior data de 1997, y aún no se perciben grandes avances en México, especialmente en la UNAM, con su proyecto pionero en Iberoamérica cuando se creó en el año de 2005 el mega proyecto para esta zona, conocido como las *Macrouniversidades*, que ya proporcionó a nuestro país un aumento de 20 mil alumnos becados en las áreas y programas de bachillerato, licenciaturas, estudiantes indígenas, programa de formación de profesores, becas para estudios de posgrado en la UNAM, programa de movilidad internacional de estudiantes y académicos y apoyo al extranjero son un total de 20,025 becas (Gaceta UNAM, de 27 de febrero de 2006:5).



CAPÍTULO 2



Son noticias positivas, sólo que a nivel de programas internos como el de nuestra Facultad de Estudios Superiores Aragón, no se encuentran aún participantes en el programa a nivel internacional para Sudamérica, y si se percibe la ausencia de gestión con relación a los intercambios internacionales y nacionales en la participación de profesores e investigadores del Posgrado, motivo de este trabajo.

A continuación nos aproximaremos a la realidad de la UNAM-FES Aragón sobre los intercambios académicos.

2.2. La Universidad Nacional Autónoma de México en el marco de los intercambios académicos

En el contexto universitario mexicano ¿cómo se realiza el rubro del intercambio académico en la UNAM, y específicamente en la FES Aragón, y de manera concreta en el Posgrado de la misma?, Para ampliar los datos que se tienen del plantel en donde está el objeto de la investigación, se ofrece a continuación un breve recorrido histórico desde la creación de la Escuela de Estudios Profesionales Aragón hasta el actual nombramiento de Facultad de Estudios Superiores Aragón, y su papel para un Posgrado de excelencia y calidad a nivel nacional e internacional.



CAPÍTULO 2



Foto Gaceta UNAM/2006

La preocupación con la superación académica fue siempre una constante en la Máxima Casa de Estudios de México – UNAM, y en la búsqueda de nuevas modalidades de intercambio académico se realizó el *Seminario Intrauniversitario de Intercambio Académico, organizado por la Dirección General de Intercambio Académico (DGIA) en agosto de 1987*. El evento, contó con la participación de 130 representantes y coordinadores de intercambio académico de la UNAM, en el cual se precisó la urgencia de consolidar la comunicación entre las dependencias universitarias y para que en el futuro se optimice el uso de recursos disponibles para la Universidad (Revista de Intercambio Académico, nº18, 1987. UNAM, México).

Así, cada ciclo o tiempo de la historia vislumbra su dinámica y pasos que marcan los retos que se deben resolver. ¿Qué es lo que distingue nuestra época presente?, ¿Cuáles son sus ejes de desarrollo y cuáles los desafíos que plantean a las sociedades, instituciones y gobiernos? El contexto en que estamos inmersos demanda revertir posturas, actitudes, creencias, imaginarios, opiniones, sobre



CAPÍTULO 2



todo los fenómenos que estamos percibiendo en la actualidad, en una época que no sabemos delimitar si es la modernidad o la postmodernidad, donde los encuentros y desencuentros del quehacer académico y mundial en todos los campos nos exige una reflexión seria y profunda, en especial sobre nuestra postura de educadores y formadores de formadores.

Torres (2003: 14-28) hace un recorrido histórico desde el siglo XIX, la Segunda Gran Guerra Mundial, donde plantea los cambios de paradigmas a nivel económico, social, histórico, político y cultural, y va definiendo el tipo de exigencia y concepción de hombre como un sujeto homogéneo para atender la demanda imperialista en aquella época, *la cuestión de la política de fragmentación de los procesos de producción*: con la filosofía organizativa de F. W. Taylor y de Henry Ford, el fordismo, una mecanización homogeneizadora, donde el ser humano desperdicia progresivamente su autonomía e independencia para someterse a los imperativos de la máquina.

Estas dos filosofías vinieron a reforzar los sistemas piramidales y jerárquicos de la autoridad actual. Sin embargo, el nuevo concepto de hombre del siglo XXI demanda ver la diversidad cultural del sujeto, con una formación heterogénea, con materias variadas para valorar la multiplicidad de su cultura, de su visión de hombre de sociedad, de país, de mundo, y de modelo de formación en las Instituciones de Enseñanza Superior.

El debate en el campo económico se dio conforme a la filosofía del "toyotismo" u "ohnismo", basado en el sistema Toyota que tuvo su origen en la necesidad particular en que se encontró Japón de producir pequeñas cantidades de muchos modelos de productos para competir en la diversificación. Es decir, el modelo económico de producción en serie propuesto por la Ford ya no era tan vendible, así, la Toyota, diversifica su producción, pero en pequeñas cantidades vendía mejor.



CAPÍTULO 2

La cita, se puede aplicar al modelo educativo de formación, sólo que el tipo de hombre homogéneo que pensaba el fordismo, ya no podría ser coherente a la gran diversidad que contemplaba el mundo actual, algo que hizo cambiar de mentalidad para valorizar la diversidad en todo su contexto.

Para Torres (2003), cuando la complejidad y la incertidumbre son riesgos peculiares de la sociedad que nos toca vivir, la flexibilidad se convierte en la dimensión esencial de los modelos de producción y comercialización. En el siglo XIX Japón y Alemania fueron arrasados por la guerra, y surgen en este siglo como las potencias principales, todo por la revolución educativa que promovieron en sus bases, sumado a un pensamiento de flexibilidad y de implementación de reformas profundas en su sistema educativo, basados en principios de cooperación mutuos, de respeto a una cultura de cooperación comunitaria. Algo que nosotros debemos aprender de las experiencias que forjaron a los japoneses a lograr su reconstrucción y su éxito como potencia mundial en este siglo.

Queremos destacar con esto que el proceso educativo basado en una cultura de cooperación, realmente hizo la gran diferencia, y estos dos países supieron explotarla.

En el marco del debate debemos estar alertas como lo está una sociedad del conocimiento, y esto con características muy cambiantes, la UNAM muy atenta y preocupada con la formación de sus recursos humanos promueve en el 2005 el proyecto las Macrouiversidades.

El 23 de junio de 2005 la UNAM realiza en México un mega evento (Gaceta UNAM, nº 3,819, de 23 de junio de 2005:7-11), que con más de 500 instituciones se constituyó la Red Continental de la Universidades e Instituciones de Educación Superior de América Latina y el Caribe, integrada por más de 30 organismos, para enfrentar los retos contemporáneos



CAPÍTULO 2



planteados por la enseñanza de este nivel de educación en el mundo, por medio del impulso riguroso y la defensa de la educación como bien público y social (Gaceta UNAM, 2005:7).

El encuentro Internacional de Educación Superior UNAM 2005, junto con la IV Asamblea General Extraordinaria, de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL, concordaron en asociar a este organismo la Red de Macrouiversidades de la región, en donde estuvieron presentes la Asamblea Nacional y el Consejo de Universidades de Perú y Panamá, El Consejo de Universidades Centroamericanas, la Asociación Colombiana de Universidades, el Grupo Montevideo, el Cono Sur y el consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas, así como de España.

Al informar sobre los resultados de la IV Asamblea, Juan Vela, Rafael Cordera y Rafael Guarda presidentes de la UDUAL, indicaron que esa organización agrupa a las principales universidades latinoamericanas a favor de la cooperación ínter académica, la movilidad estudiantil y de profesores, en defensa de la autonomía universitaria y la articulación de planes y programas de estudio que favorezcan la integración de América.

Se pronunciaron en contra de la Organización Mundial de Comercio (OMC) en el sentido que la educación se aplica a las mismas reglas de las mercancías, – puntualizaron–, la Red de Redes, que la razón de ser de la enseñanza es el desarrollo de los países. Que se trata de un derecho de los pueblos y de los jóvenes, por lo que la integración de estas instituciones también lo es de la educación, para buscar las opciones que permitan enfrentar y evitar que se abra más la brecha del conocimiento y de la enseñanza entre los países del llamado primer mundo.



CAPÍTULO 2



Y advirtieron: que en algunas naciones las regulaciones a las instituciones con servicios educativos son muy débiles, incluso las ofertas transnacionales que vienen de universidades extranjeras son un mercado y, además, sostienen una guerra entre las que realizan mejores campañas publicitarias para ganar alumnos (UDUAL, Gaceta UNAM, 2005:7).

En el encuentro se señaló que la educación, y en especial la superior en el presente siglo, no es una mercancía.

Este documento fue firmado por universidades e instituciones de educación superior de África, Asia, Europa y América, que se presentó en la Cumbre de jefes de Estado y Ministros que se efectuó en octubre en Salamanca, España.

Siendo la UDUAL básica para desempeñar un papel fundamental en la historia de América Latina, por ser la palanca fundamental para el desarrollo de las sociedades y de las universidades de la zona, es que su modernización, desempeñará un papel primordial para la construcción de un futuro mejor para los pueblos de Latinoamérica y el Caribe.

Con la finalidad de fortalecer el programa de investigación científica y tecnológica de Latinoamérica y permitir el desarrollo de proyectos conjuntos en el continente y la movilidad de alumnos en el posgrado. Las 30 universidades de 18 países de América Latina y el Caribe acordaron la creación del Programa multilateral de Investigación Científica y Tecnológica, que permitirá el desarrollo de proyectos en el continente, y continuar el impulso de la movilidad estudiantil en el posgrado.

Durante la Segunda reunión del Comité Ejecutivo de la Red de Macrouiversidades, se decidieron sumarse a la Red de Redes de Universidades de América latina y el Caribe. Se acordó crear tres programas fundamentales:



CAPÍTULO 2

1. Fortalecer el Programa de Movilidad de Estudiantes en el Posgrado, único en su tipo, para permitir a los estudiantes de este nivel estancias, tutorías y cursos o seminarios en otras universidades distintas a la de origen, para garantizar la multilateralidad;
2. Aprobación del Programa Multimedia de Preservación y Difusión del Patrimonio Histórico, Cultural y natural de las Macrouiversidades de América Latina y el Caribe, con más de mil imágenes en la actualidad; se trata de un enorme resguardo de las universidades nacionales en materia de museos, zonas arqueológicas y ecológicas, patrimonio cultural tangible e intangible que forma parte de la identidad de cada país; y,
3. Programa Multimedia de Investigación Científica y Tecnológica, al que se sumaron ya 20 universidades que conforman la red que desarrollará 10 áreas de gran impacto de conocimiento en forma conjunta.

También participan académicos del continente en proyectos colectivos, para incidir en la creación y transferencia de conocimiento por vía de la investigación científica y tecnológica, siendo este un acontecimiento inédito.

Acuerdan impulsar programas de posgrados compartidos en Iberoamérica, donde se busca contribuir a crear espacios comunes de educación y facilitar el intercambio de alumnos y de académicos.

La Red Iberoamericana de Estudios de Posgrado (Redibep)¹ integrada por 20 universidades de habla hispana, acordó contribuir en la creación de espacios comunes de educación y elaborar estrategias para facilitar tanto la movilidad e

¹ La Red Iberoamericana de Estudios de Posgrado se constituyó en 2003 con el auspicio de la UNAM, esta conformada por 20 universidades de 10 países.



CAPÍTULO 2

intercambio de estudiantes y académicos como el establecimiento de programas de posgrado compartidos.

Como parte del Encuentro se realizó el II Seminario Iberoamericano de Posgrado, con integrantes de instituciones de Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, España, Guatemala, México, Perú y Venezuela, que concordaron en procurar recursos financieros del sector privado y gubernamental para apoyar el posgrado, particularmente el de universidades públicas.

La Red se comprometió en contribuir con los aspectos de Evaluación de Calidad de la educación del posgrado y con las necesidades en creación de espacios comunes de enseñanza entre las entidades iberoamericanas.

Las Instituciones, Asociación de Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP), el Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB) y la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe, se refería al Espacio Europeo de Educación Superior, para implementar políticas educativas al nuevo proyecto.

Como conclusiones del evento:

- Se destacan las actividades orientadas a la promoción y difusión de mecanismos de evaluación de la calidad de la educación del posgrado, con la participación de expertos de las organizaciones referidas y de otros especialistas de prestigio;
- Como crear estrategias para establecer acuerdos entre instituciones de la Redibep y facilitar la movilidad e intercambio de alumnos y académicos, con miras al recogimiento mutuo, en el marco de la conformación de espacios comunes de educación;



CAPÍTULO 2



- También establecer programas de posgrados compartidos y contribuir a difundir información que permita conocer los contenidos y oferta educativos de este nivel en las universidades e instituciones participantes;
- Promover planes de intercambio específicos y equitativos, que contribuyan a incrementar la movilidad de los inscritos en el posgrado, entre los integrantes de la red y buscar la incorporación de la Redibep en organismos afines;

El comité de la Red está constituido por responsables de Posgrado de la UNAM (a cargo de la Secretaría Ejecutiva) y por las universidades de São Paulo, Brasil, Costa Rica y Chile, por las Universidades de Alcalá, la Autónoma de Madrid y la Universidad Carlos III de España. Entre sus objetivos están:

- Fortalecer la cooperación para establecer programas conjuntos y compartidos entre instituciones;
- Diseñar y poner en marcha los procesos que permitan armonizar los programas de estudio de los distintos países, con pleno respeto a la diversidad de las tradiciones académicas;
- Establecer mecanismos de reciprocidad y equivalencias entre instituciones, títulos y programas de estudio, al identificar las particularidades de los diferentes niveles y modalidades del posgrado;
- Promover el desarrollo de sistemas similares de evaluación y acreditación de los posgrados iberoamericanos, que favorezcan su calidad,
- Fomentar los procesos de formación complementaria a través de medios electrónicos y a distancia, y finalmente,
- Establecer un Fondo Iberoamericano de becas y recursos económicos para estudios de este nivel académico, promover el reconocimiento de los gobiernos de los países participantes sobre la importancia de los mismos y la investigación científica.



CAPÍTULO 2



- Y como tarea prioritaria, incentivar la movilidad de estudiantes, tutores y personal académico entre las universidades integrantes de la red.

Se puntualizó también la preocupación del Comité Ejecutivo y de los rectores que para tener validez, los títulos profesionales deberán estar certificados, para evitar la proliferación indiscriminada de empresas transnacionales de servicios educativos de dudosa calidad, cuyo objetivo es el lucro.

Coincidieron en que el proyecto de las Macrouiversidades es uno de los espacios en el continente, donde el liderazgo de México y de la UNAM es especialmente manifiesto, pero también con presencia a nivel mundial.

Se ha expresado que las sociedades de América Latina y el Caribe demandan un papel más activo de las universidades públicas en los grandes temas nacionales, y para ellos es necesario alcanzar mejores formas de articulación y coordinación.

En palabras del actual rector de la UNAM, (De la Fuente, en Gaceta UNAM, de 31 de marzo de 2005): Si el progreso es excluyente no hay progreso. Si la riqueza no se redistribuye podrá haber crecimiento pero no desarrollo. En la sociedad del conocimiento la educación, investigación y tecnología, en sí, lo que se hace en las universidades, son factores de avance económico y de redistribución de dicha riqueza.

Como también el presidente del banco Santander Serfin recalcó: Que no hay duda que la educación superior es el tejido más sólido y consistente sobre el cual es posible desarrollar y expandir en el mundo de la globalización nuestra cultura, diversidad y valores (Boletín, en Gaceta UNAM, de 31 de marzo de 2005: 4-7).



CAPÍTULO 2

A lo anterior agrego que participar y crear programas de intercambios académicos, es una exigencia de la sociedad del conocimiento, ya no se pueden cerrar los ojos ante este hecho. Todas las universidades, en México el CONACyT (con el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional, PIFOP, en convenio con la Secretaría de Educación Pública, SEP), la UAM, UPN, IPN, ANUIES, UDUAL, y todo el mundo académico y económico están en consonancia con la gran necesidad de relacionarse en pares a través de los intercambios.

El proyecto de las Macrouniversidades busca centrar esfuerzo y apoyo sistemático que establece con las universidades de España, Portugal, América Latina y el Caribe. Este proyecto busca el desarrollo de docentes y de investigación, de alumnos a nivel de posgrado y de licenciatura, el impulso de la Sociedad de la Información y la introducción de nuevas tecnologías en la universidad (Botín, 2005).

Concluye el empresario, Botín, que tres problemas padecemos en el mundo actual: el primero es el *reto que tiene que acometer las empresas y universidades en un cambio de mentalidad*. La empresa tiene que reorientarse sin vacilaciones. Y la universidad tiene que dirigir parte de su compromiso social hacia una oferta docente y de investigación que se adapte mejor a las demandas de la sociedad. *En este objetivo prioritario, los expertos identifican tres problemas básicos: el número reducido de investigadores con vocación empresarial; la escasa utilización empresarial de las capacidades de nuestros sistemas de investigación y desarrollo, y, finalmente, las limitaciones de los actuales mecanismos de transferencia de conocimiento y tecnología y el escaso volumen de capital con riesgo disponible.*



CAPÍTULO 2

Para Botín (2005) en primer lugar tenemos pocos investigadores en la empresa. Para mantener un adecuado nivel de progreso y desarrollo y en definitiva para garantizar el bienestar a mediano y largo plazo, es vital aumentar el número de investigadores y tecnología empresariales. Convincente y en tono de persuasión se pregunta: ¿Podemos hacerlo?, contesta: ¡Estoy seguro de que si!

El segundo problema para Botín (2005) es la escasa utilización empresarial del sistema de investigadores y desarrollo. El problema no está en la capacidad de producción de investigación y desarrollo. En nuestras universidades se produce ciencia y se investiga con calidad y en cantidades aceptables para nuestro nivel de desarrollo. El problema es también que muchas empresas no están aún preparadas para aprovecharlas en un aumento de sus recursos en investigación y desarrollo. Por otro lado, el esfuerzo universitario en este terreno es a veces muy endógeno y orientado a intereses estrictamente académicos.

Debemos romper las barreras que nos separan como el desconocimiento mutuo, pues ignoramos el potencial que empresas y universidades tenemos para desarrollar proyectos que sumen conocimiento e innovación.

Subraya el empresario que es necesario fomentar activamente una formación a los estudiantes que cultive la innovación y el espíritu emprendedor junto a la capacidad de reflexión y de análisis, una formación complementaria del investigador para que consiga entender mejor los problemas tecnológicos de las empresas; la incorporación al ámbito académico, como profesores o investigadores, de personas con experiencia empresarial, o el fortalecimiento de los centros tecnológicos y, sobre todo, de los porqués científicos, y finalmente, para el empresario, el tercer problema son las limitaciones de los mecanismos de transferencias. El avance de la sociedad del conocimiento y los procesos de integración íntimamente están modificando sustancialmente las demandas de innovación tecnológica. Acrecentó: si queremos fortalecer la transferencia del



CAPÍTULO 2



conocimiento y de las nuevas tecnologías a la empresa, debemos apostar por el desarrollo de funciones que todavía no están totalmente resueltas, como son: la gestión de la propiedad intelectual y protección de patentes; la comercialización de investigación y desarrollo mediante licencias, y la cesión de la propiedad intelectual institucional. Así las Universidades, empresas y demás instituciones de nuestra sociedad, tenemos que compartir y asumir los mismos retos.

Y sugiero repensar sobre los modelos educativos europeos y americanos, e intentar reflexionar sobre nuestra propia capacidad y nuestra región latina.

2.3. La Maestría en Pedagogía de la FES Aragón: un poco de historia

Un poco de la historia de la creación de la FES Aragón para aproximarse a la comprensión de las creencias de los docentes de la Maestría en Pedagogía, y para concretar el objeto de estudio del trabajo, así como puntualizar y reflexionar² ciertos matices de las creencias sobre la ausencia de los docentes en los intercambios en América Latina.

El contexto socio-político y educativo en México (1970-1990) “A fines de la década de los sesenta México vivía en una situación muy crítica, culminando con el movimiento estudiantil del 68, así como el abstencionismo electoral, unido a las invasiones de tierra, entre otros problemas, obligaron que el Estado moderara su control y represión y los cambiara por una estrategia de consenso” (Barrón,

² Para Roland Barthes (1995:247) mucho antes que se inventara la escritura, incluso antes de la figuración mural, se produjo la producción intencional de un ritmo, y que gracias a éste, la escucha dejó de ser pura vigilancia y se convirtió en creación. A partir de ese momento la escucha se vinculó a la comprensión, ya que “escuchar” es ponerse en disposición de decodificar lo que es confuso, oscuro o mudo. Ya para Jaramillo (2005:58), La escucha extrae significados originados en la conciencia humana, su labor la realiza por medio de códigos o convenciones instituidas para cifrar y descifrar. En ese sentido comprender es un acto que de alguna manera requiere de escuchar.

De lo anterior, buscando escuchar la voz de los maestros, nos proponemos a comprender, así como, descodificar sus creencias sobre las ausencias en los programas de intercambio en Latinoamérica.



CAPÍTULO 2



1981:21, en Carrillo, 1996:191) para él mismo, esto originó la modificación del modelo de Desarrollo Estabilizador por el Desarrollo Compartido dando apertura también al sistema educativo, y una alegría temporal a las clases menos favorecidas, pues llegarían a las universidades obteniendo un “estatus” pasajero.

Para Hernández (1997:136) en la década de los setenta México se encontraba en los mismos conflictos, debido a las medidas tomadas por el Estado para recuperar su legitimidad, el consenso ideológico y su política gubernamental, el régimen de Echeverría, planteaba una estrategia económica expansionista y consistente para incrementar la economía. De igual forma el aparato económico, político y social entraría en una profunda reforma buscando medidas de coyuntura y afianzamiento para equilibrar las exigencias sociales. De la misma manera el sector educativo pasaría por reformas, que tendrían como propósito atender las crecientes demandas del servicio cuya población cifraba sus aspiraciones en la educación, como vehículo de movilidad social.

De las Instituciones que efectuaron este proceso se encuentra la Universidad Nacional Autónoma de México, creando las ENEP (Escuela Nacional de Estudios Profesionales) a través del proyecto “Nueva Universidad” durante la gestión administrativa del entonces rector de la UNAM Pablo González Casanova.

Los objetivos fundamentales de este sistema académico de la Nueva Universidad, eran:

- Estructurar el Sistema Educativo Superior, para atender la creciente demanda educativa en todos los grados, para elevar el nivel cultural, científico y tecnológico del país, y
- Vincular la reforma de la educación superior con todas las reformas de la estructura nacional, para atender grupos marginados.



CAPÍTULO 2



En este contexto la UNAM crea el proyecto académico de las ENEP, el cual fue distribuido en las partes norte, noroeste y oriente, donde se observaba mayor crecimiento del área metropolitana de la Ciudad de México.

Así es que surge la ENEP Cuautlilán (1974), Acatlán e Iztacala (1975) y Zaragoza y Aragón (1976), estas unidades recibirían las especificidades de su nombre por el espacio geográfico y consecuentemente tendrían las carreras de mayor demanda estudiantil y por licenciatura y cercanía disciplinaria.

Estas unidades académicas serían regidas por una estructura matriarcal sustentada por una administración ágil y eficaz de orden académica, para atender en forma interdisciplinaria problemas de orden social como, por ejemplo, la ENEP Aragón y Acatlán, sería la organización de las ciencias sociales y económicas.

Sumado a lo anterior el rector González Casanova propondría una mayor vinculación entre la investigación y la docencia, e integraría la teoría a la práctica.

Comenta Hernández (1997:138-142) que dentro de estos lineamientos, no se planteó una política de estabilidad laboral para la planta docente, cuestión que desde la inauguración de las ENEP los docentes eran contratados por horas.

Según Carrillo (1996) la intención de estos centros tenía como sustento teórico-metodológico la interdisciplina, la integración teoría-práctica y la vinculación docencia-servicio. Además, la idea base de considerar que la tarea académica debía estar sustentada en la organización del trabajo administrativo, una estructura matriarcal, se pensaba que la práctica administrativa debería estar subordinada a lo académico.



CAPÍTULO 2

Esta estrategia era conveniente dado que se proporcionaba la cooperación académica con base en impartir futuras salidas profesionales.

Un sistema de esta naturaleza permitiría la creación de salidas profesionales novedosas; la obtención de un nivel de calidad homogénea para las distintas especialidades; mejor uso de las instalaciones; y una más eficaz participación del personal docente. Otra ventaja del sistema sería su flexibilidad capaz de permitir nuevas formas de cooperación académica con las escuelas y facultades ya existentes además de permitir la introducción de reforma que las autoridades y la comunidad consideraren convenientes (Granados, 1980:14, en Carrillo, 1996).

Desde su creación podemos percibir la necesidad y la visión que el proyecto ENEP tenía y necesitaba de la cooperación académica.

Con relación a la capacidad de cada unidad académica era de 15 a 20 mil estudiantes por plantel, se buscaba que con menos recursos económicos y humanos se atendiera a más alumnos. Para (Granados 1980:14 en Carrillo, 1996). la enseñanza era más barata en las escuelas descentralizadas que en las escuelas centrales.

Con la descentralización de estos centros surgen falsas expectativas, pues en las creencias de los mismos alumnos y administrativos (hasta la fecha) que los estudios impartidos en estos planteles son de un nivel académico inferior a los ofrecidos en Ciudad Universitaria.

Esta creencia era reforzada a su vez por el tipo de contratación que se hacía de sus profesores, por carecer de experiencia docente y profesional sobre los cursos que impartían, y también por la contratación de egresados del plantel, como de



CAPÍTULO 2



personal sin título. Con esto varios planes y programas tuvieron que ser adoptados de Ciudad Universitaria (que muchos de estos planes carecían de solidez teórica).

Para Carrillo (1996) mucho de estas desventajas se convirtieron en ventajas, ya que en algunas licenciaturas se impulsó el trabajo colegiado para superar las deficiencias académicas. Consecuentemente asistía un mayor número de profesores a clase y había una mayor demanda a cursos de formación y actualización docente.

Tratándose del Posgrado, se fue creando a principio de la década de los ochenta, la Maestría en Enseñanza Superior, cinco años después la Maestría en Ciencias Penales y la Especialización en Puentes, más tarde la Maestría en Economía Financiera, hasta 1999 con la unificación de los Programas de Posgrado por la UNAM, se aprueba y crea las maestría y doctorados en Pedagogía, Derecho, Economía y Puentes).

En marzo de 2005 después de un arduo y laborioso proceso, de la formación de los primeros doctores en Derecho y Pedagogía, el Consejo Técnico del Plantel iniciaba el proceso para cambiar la categoría de ENEP a FES Aragón (Facultad de Estudios Superiores Aragón, Campus de la Universidad Nacional Autónoma de México–UNAM, (Boletín Aragón, Edición Especial, marzo de 2005).

Esta denominación de Facultad de Estudios Superiores, es fruto de un trabajo de profesores, alumnos, administrativos y de los estudiantes egresados del posgrado.

Para la actual directora del plantel “los retos se centran en el posgrado para la formación docente y egresados, en la ampliación y oferta de estudios, así como en el desarrollo de la investigación, acciones que permitirán responder a la nuevas



CAPÍTULO 2



circunstancias y desafíos que representa la transformación de ENEP a FES” (Boletín Aragón, Edición Especial, marzo de 2005).

Conforme el discurso de la actual dirección se percibe la buena voluntad y disposición de apoyo a las exigencias del posgrado. Se nota una apertura con relación a los directores anteriores, ya que por ejemplo, la FES Aragón ha recibido a través del Programa de las Macrouniversidades, la movilidad interna, es decir, a nivel nacional, y trabajos como esta tesis, que esta promoviendo la vinculación y el intercambio a nivel internacional, el cuál es bien visto por la dirección de la FES Aragón, como también por la jefatura del posgrado de la misma.

A continuación daremos a conocer un poco sobre la generalidad histórico-social de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón.

2.4. De la ENEP a la FES Aragón



Foto Boletín Aragón/2005

De acuerdo con la página oficial de la FES Aragón:



CAPÍTULO 2



“La ENEP Aragón³, ahora UNAM Campus Aragón, se crea el 23 de Septiembre de 1975 e inicia sus labores el 1º de enero de 1976. Su función obedece a la alta densidad de población escolar concentrada en Ciudad Universitaria, que hizo necesario un cuidadoso programa de descentralización, a partir de una ubicación cuidadosa en las zonas de mayor demanda educativa.

En febrero de 1974, el Consejo Universitario aprobó la realización del Programa de Descentralización de Estudios Profesionales de la UNAM, teniendo como propósito regular el crecimiento de la población escolar, redistribuir la oferta educativa y contribuir la expansión y diversificación del sistema de educación superior del país.

En el caso de la ENEP Aragón, fue un acierto de la UNAM el llevar la cultura a una zona marginada, carente hasta de los más elementales servicios municipales, con deficiencias ambientales, bajos ingresos, baja escolaridad y por tanto con la urgente necesidad de capacitación y promoción social.

Así, la UNAM Campus Aragón, quinta escuela de este programa, respondía a un planteamiento nacional: la masificación de la educación superior, producto sin duda de la gran demanda de profesionistas que impone una sociedad en desarrollo acelerado y la alta tasa de crecimiento demográfico de nuestro país.

Por lo que fue planeada para atender de 15 mil a 20 mil alumnos, guardando proporciones adecuadas entre instalaciones, alumnos, personal docente, administrativos y superficie de terreno. También responde al propósito de constituirse en un centro de sistemas independientes, tanto académico como

³ Con la finalidad de aportar datos oficiales de la Facultad, véase el texto integro en la página: <http://www.aragon.unam.mx/campus/historia/index.html>



CAPÍTULO 2



administrativos dirigidos por autoridades que se ajusten a la Ley Orgánica y al Estatuto General de la UNAM.

Las cinco Administraciones que han tenido a cargo la Dirección de la Escuela tomaron diferentes enfoques:

- La primera administración de 1976 a 1978, liderada por el Ing. Pablo Ortiz Macedo, estuvo dirigida fundamentalmente a *organizar y fundar nuestra Escuela*.
- La segunda administración de 1978 a 1986, dirigida por el Mtro. Sergio Rosas Romero, quien se avocó a *desarrollar y a consolidar las actividades de docencia y la difusión de la cultura, así como la construcción de la mayor parte de los edificios existentes y la forestación*.
- La tercera administración de 1986 a 1990, bajo el mando del Lic. Sergio Guerrero Verdejo; *buscó una mayor vinculación con la Administración Central, se conformó la División de Estudios de Posgrado e Investigación, y se dio un fuerte apoyo a la política de publicaciones*.
- La cuarta administración de 1990 a 1998, a cargo del Maestro en Ing. Claudio Carl Merrifield Castro, *reformó y actualizó 9 de los 12 planes de estudio, organizó al Consejo Técnico, creó el Centro Tecnológico Aragón, el primer Salón de Usos Múltiples y el tercer nivel del Edificio de Gobierno, e impulsó en gran medida los seminarios de titulación y como punto prioritario destacó e incrementó las Actividades de Apoyo a la Comunidad Externa*.
- La quinta administración de 1998 a 2001 estuvo presidida por el Doctor en R.I. Carlos E. Levy Vázquez, quien dio especial *énfasis a la estabilidad de los profesores de carrera, técnicos académicos y profesores de asignatura*.



CAPÍTULO 2

Se adquirió equipo de punta para los laboratorios y talleres de Ingeniería, Humanidades y Artes, Ciencias Sociales y Centro Tecnológico. El personal académico administrativo recibió equipo de cómputo moderno. El área deportiva tuvo una total remodelación y se construyeron canchas de fútbol rápido y de voleibol playero. Además se reforzó toda la reja perimetral de la Escuela.

- La sexta administración a cargo de la Arq. Lilia Turcott González (2001-2005).
- La séptima administración a cargo de la Arq. Lilia Turcott González (2005-2009).

Haber obtenido el carácter de FES constituye un reconocimiento a los logros académicos, de investigación, cultural y deportivo.

La conversión de ENEP a FES es una forma de avalar el trabajo que los docentes han realizado día con día desde su fundación en 1976, de reconocer las aportaciones de las investigaciones generadas en el plantel y de subrayar la importancia del papel jugado por la Escuela en otra de sus grandes tareas sustantivas, como lo ha sido la extensión y difusión de la cultura, aspectos que adquieren singular relevancia porque este plantel universitario ha sido un detonante educativo y cultural en la zona nororiente de la ciudad de México.

En sesión extraordinaria celebrada el día 31 de marzo de 2005, el pleno del Consejo Universitario (CU) aprobó, por unanimidad, la transformación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Aragón en Facultad de Estudios Superiores (FES), en donde la directora Turcott González, señaló a nombre de la comunidad aragonesa, la satisfacción por este cambio de status académico que implica "dar un valor agregado profesional a los egresados de esta escuela. Se inicia de una nueva fase en el desarrollo de esta unidad



CAPÍTULO 2



multidisciplinaria, pues en estos 29 años de vida se ha trabajado con ahínco para cumplir la misión de la máxima casa de estudios y con ella responder a las demandas de educación profesional, de formación integral y ética de miles de profesionistas que se han insertado con éxito en el mercado laboral, pero aún tenemos camino que recorrer, *sobre todo porque es necesario proseguir la tarea de fortalecimiento y crecimiento de los programas de posgrado.*

Si, hay mucho que hacer todavía en la Facultad, los cambios se dieron a nivel de ascensión de rango institucional, la luz si vino, y todos contamos con las oportunidades, la suma de esfuerzos entre todos los miembros del plantel, docentes, alumnos, administrativos y funcionarios... Hay una gama de desafíos por la frente, siendo el de las plazas laborales, condición singular para garantizar un cuerpo de docente definitivo y dedicado a las exigencias que el mundo y la sociedad del conocimiento está imponiendo a las instituciones, en especial, a la educativa.

En ese contexto ¿cómo se encuentra el Posgrado de la FES Aragón?

2.5. Retos del Posgrado de la FES Aragón

Antes de presentar los retos que el Posgrado está por lograr, doy a conocer la Misión de la FES Aragón ante el desafío que nos encontramos en un mundo globalizado⁴:

⁴Cf. Documento Cooperación, Movilidad Estudiantil e Intercambio Académico, ANUIES (1999) en su declaración El mejoramiento y aseguramiento de la calidad está ligado a la existencia de procesos de evaluación que permitan a las instituciones conocer sistemáticamente los aciertos y desviaciones de su proyecto académico. La calidad no puede ser entendida como el logro aislado de un determinado indicador en el ámbito de alguna de las funciones de las instituciones de educación superior. La evaluación, comprendida como un sistema de coherencias entre los distintos factores que constituyen el ser, el hacer y el deber ser de las instituciones de educación superior, conlleva la consideración de tres dimensiones esenciales: la pertinencia o funcionalidad,



CAPÍTULO 2

MISIÓN⁵

“Formar Profesionales capaces de resolver las problemáticas y necesidades que el país requiere, tanto en el contexto nacional como internacional, en el nivel de sus 12 licenciaturas (Arquitectura, Comunicación y Periodismo, Derecho, Diseño Industrial, Economía, Ingeniería Civil, Ingeniería en Computación, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Pedagogía, Planificación para el Desarrollo Agropecuario, Relaciones Internacionales y Sociología) y sus posgrados (Maestría y Doctorado en Derecho, Maestría y Doctorado en Pedagogía, Maestría en Economía y Especialización en Puentes, Doctorado y Maestría en Arquitectura).

- *Educar desde la perspectiva integral y humanista que enriquezca la práctica técnica y científica en todas las áreas del conocimiento.*
- *Fomentar investigaciones que generen beneficios directos a la sociedad.*
- *Preservar los valores e identidad nacional, compromiso sustancial de la extensión y difusión de nuestra cultura.*

En la propia Misión que tiene la Facultad en formar Profesionales aptos para actuar a nivel nacional e internacional, tanto a nivel de licenciatura como Maestrías y Doctorados; Educar desde la perspectiva integral y humanista; fomentar la

entendida como la coherencia del proyecto institucional y de sus programas con las necesidades y las características del área de influencia de la institución; la eficacia, definida como la coherencia entre las actividades desarrolladas por la institución en su conjunto para cumplir sus fines y los objetivos de cada uno de sus programas; y la eficiencia, entendida a su vez, como la coherencia entre los recursos invertidos, el esfuerzo desplegado y el tiempo empleado para el logro de los objetivos de los programas y los fines de la institución.

El mejoramiento de la calidad está íntimamente ligado, además, con la continua innovación tanto en el ámbito académico como en el de los procesos de gestión. Ante los retos que se plantean a la educación superior de cara al inicio de un nuevo milenio, se requiere necesariamente que las instituciones se constituyan en organizaciones que aprendan continuamente y que innoven sus procesos y estructuras.

⁵ El apartado “Misión” fue tomado fielmente de la página oficial de la FES Aragón ver <http://www.aragon.unam.mx/campus/historia/index.html>



CAPÍTULO 2



investigación para proporcionar beneficios a toda la sociedad; buscar preservar los valores e identidad nacional y el compromiso con la extensión y la difusión cultura. Si lo sabemos que éste es el discurso oficial de la autoridad, el cual da a conocer su meta, algo que nos parece democrático, no en tanto, toca a toda la comunidad vigilar y cobrar esta promesa que es para el bien público de toda la comunidad en última instancia.

Reafirma la dirección de la Facultad (...) sobre todo porque es necesario proseguir la tarea de fortalecimiento y crecimiento de los programas de posgrado.

¿Por qué estamos dando a conocer estas notas? Con el objeto de que todos los actores que formamos la Facultad, se empeñen en participar de este logro, que el contexto nos cobra y exige a todos, que día con día constituimos el cotidiano de este plantel.

Es necesario que la comunidad, haga parte de su propio proyecto académico, que los actores de este escenario interiorice, que somos nosotros mismos, y no solo los administrativos. De allí, que, urge visualizar los retos que está obligada, tanto a nivel de comunidad interna, como de la externa, como la política del actual rector frente a la sociedad del conocimiento, como la demanda de la aldea global, para lograr los objetivos planteados por la misión de la facultad.

Para Didriksson (2005: 133-34) es un proceso que no ocurrirá sin conflictos y puntos críticos. Es necesario una estrategia global de transformación de la universidad, que para el autor, significa un nuevo paradigma de globalización de la economía y de la inserción interdependiente de las localidades, de la producción del conocimiento científico-tecnológico y de los sistemas de información, representa un momento histórico, como una categoría de transición que impone un conjunto de cambios cuyos efectos pueden ser drásticos e impredecibles, puesto que ello implica un



CAPÍTULO 2



reordenamiento profundo de las estructuras económicas, sociales, culturales, productivas, institucionales y educativas. **Y asevera:** en este nuevo contexto, si nuestra universidad no alcanza a comprender el momento histórico que se vive, se verá amenazada por la impresionante expansión y uso de nuevos conocimientos y será aún más evidente su rezago. Esta situación impone la necesidad de una búsqueda intensa de sistemas y mecanismos originales, sobre todo de carácter educativo, de desarrollo, de nuevas capacidades relacionadas con la producción y la transferencia social de los conocimientos, para encontrar soluciones adecuadas dentro de un marco de pleno desarrollo humano, de preservación y fortalecimiento de las identidades culturales y de crecimiento económico sustentable del estado y el entorno nacional, que preserve nuestro medio ambiente para la plena reproducción de las generaciones futuras.

Y concluye Didriksson (2005) para lograrlo, la universidad deberá constituirse en una institución de alto nivel y calidad educativa, de prestigio regional, con nichos de desarrollo académico acordes con la vocación natural de su identidad cultural, que le permitan proyectarse nacional e internacionalmente.

En consecuencia, su visión es ser una institución de educación con liderazgo moral, científico, tecnológico y cultural que busque permanentemente el desarrollo humano sustentable, identificado con su medio social y su entorno nacional e internacional.

De esta exigencia se abren innumerables obligaciones, que para Didriksson (2005) alcanzar el nivel mundial exige los estándares internacionales, que serían:

- Una organización académica de integración de las funciones sustantivas para posibilitar la construcción sobre programas de desarrollo académicos comunes;
- La administración deberá estar siempre a cargo de la academia;



CAPÍTULO 2

- Contar o crear la infraestructura física para propiciar o promover las mejores condiciones para el trabajo académico;
- El perfil del académico universitario deberá ser el de docente-investigador, el de un profesional de la educación con conocimientos profundos sobre su área, con habilidades para propiciar procesos de conocimientos que generen aprendizajes significativos;
- Deberá proporcionar la diversificación de la oferta educativa, tomando en cuenta los cambios en los segmentos ocupacionales y en las fronteras de conocimiento que incidan en procesos de desarrollo del entorno;
- Los procesos educativos estarán enriquecidos y mejorarán su calidad con la incorporación de las nuevas tecnologías y las telecomunicaciones,
- La investigación deberá estar en lo fundamental vinculada con la docencia y el desarrollo curricular, como estar enfocada en la generación de nuevos conocimientos para impulsar los desarrollos de tecnológicos, sociales y productivos;
- Se establecerán líneas prioritarias de investigación y desarrollo científico-tecnológico, sobre todo de carácter disciplinarios;
- Se buscará contar con mecanismos institucionales de búsqueda y obtención de fuentes alternas de financiamiento, sobre todo para orientarse al mejoramiento de la calidad académica de la docencia y la investigación, y para propiciar la innovación institucional.
- La planeación universitaria será el instrumento fundamental para el cambio y el desarrollo institucional, y ésta de
- Consolidar los programas de formación, actualización y capacitación en los ámbitos académicos y administrativos;
- Deberá articular el posgrado con la investigación, la docencia y la extensión;



CAPÍTULO 2

- Se deberá organizar un seguimiento de convenios de cooperación nacional e internacional⁶,
- Se fomentará y desarrollará el intercambio académico con otras universidades a fin de establecer redes de comunicación y canales de cooperación, promoción, difusión e intercambio de experiencias académicas, culturales y del saber.
- Formación y superación permanente del personal docente y de investigación.

Este panorama de prospectivas de la ANUIES y que nos plantea Didriksson (2005) no evidencia el grado de responsabilidad que tenemos los actores (administrativos, profesores, alumnos, funcionarios, y comunidad externa: padres de familia y sociedad) así como todo el cuerpo de la Facultad para lograr los anteriores objetivos.

⁶ Cf. Documento Cooperación, Movilidad Estudiantil e Intercambio Académico, ANUIES (1999). La cooperación internacional conforme la ANUIES ha adquirido importancia creciente en el marco de las políticas definidas para el desarrollo de la educación superior mexicana, especialmente a partir de la integración de bloques económicos regionales, de la apertura de las economías al exterior y de la internacionalización de fenómenos socioeconómicos que influyen en el funcionamiento global de las sociedades. La cooperación con instituciones del extranjero también se ha vuelto un elemento estratégico cuyo fin primordial es el fortalecimiento de las instituciones mediante el aprovechamiento de las ventajas comparativas existentes en cada una de ellas.



CAPÍTULO 2



2.6. La Facultad de Estudios Superiores Aragón y la política de intercambio académico



Foto Boletín Aragón/2005

“Las Torres”, símbolo de la ENEP Aragón creadas en los años 1979 y 1980 por el arquitecto y escultor Mathías Goeritz.

Según los administrativos responsables por los intercambios académicos del plantel:

“El intercambio académico surge por la necesidad de contribuir al mejoramiento de la calidad de la formación a nivel superior, en nuestra escuela a través de la UNAM, a través del intercambio de conocimientos y experiencias entre universidades a nivel nacional e internacional, su propósito reside en promover las relaciones interinstitucionales, para agilizar los procesos de vinculación y apoyar a diferentes instancias académicas en los trámites y en el seguimiento de los intercambios esta oficina también se encarga de concertar los convenios de carácter académico a celebrar entre la FES Aragón y otras instituciones y coordina su cumplimiento así como la asociación de recursos complementarios para la realización de las fracciones acordadas y también promover y difundir las becas que tiene la UNAM”

La autoridad en el asunto describe la gran importancia de los intercambios:



CAPÍTULO 2

(...) hay excelente oportunidad, y yo le voy a ser sincera, que casi no hay, se difunden estas becas y casi no hay respuesta de los académicos, no sabemos si es la difusión, sin son las carreras, hasta dónde este llegando esta información son pocos realmente los que vienen.

Con relación a las limitantes para los intercambios académicos en Aragón:

(...) los limites, es obviamente porque ya muchos tienen un compromiso familiar, de trabajo aquí y ya no salen entonces el contacto se va perdiendo y sin embargo ahí están (...) por ejemplo: en Ciudad Universitaria en el postgrado van a promover becas de Alemania, la Universidad de Hamburgo, por decir algo, Hamburgo me dicen tenemos 10 becas, de esas 10 becas para la UNAM no son nada y sin embargo los que puedan aprovechar van y los postulan a nivel UNAM (...)

Otras limitantes que pesan mucho para los intercambios académicos, según la autoridad:

(...) pero la limitante que yo veo son los **idiomas**, dependiendo de la universidad creo que el mínimo de puntaje es de quinientos puntos y no los cubren, pueden traer una trayectoria académica muy buena pero por el idioma no lo cubren y esa es la limitante que yo veo. (...) Ahorita también lo estamos haciendo muy patente con los alumnos, tienen una posibilidad de acudir a esos intercambios tienen una movilidad internacional de estudiantes y hay para todos América Latina, Estados Unidos, Canadá, en Europa todo mundo se quiere ir a España por el idioma y entonces pasa que 10 espacios son insuficientes para la cantidad de gente.

Para los responsables sobre intercambio académico en la FES Aragón, hay que promover, fortalecer las prácticas culturales sobre los mismos, y mas aún sobre los idiomas, y la visión de mundo que estas prácticas puedan promover a la comunidad universitaria del plantel y del país.

Analizando los informes de gobierno de la FES Aragón, en la página <http://informatica.aragon.UNAM.mx/aragon/resena.htm/> y en Hernández (2004):

Informe/ ano	Planta Docente	Programa <u>Actualización</u> (DGAPA)	Programas de <u>Formación</u> <u>Docente</u>	Programa Regularización/Estabilidad del Personal Académico
1990-	1,325 de licenciatura; 19 posgrado y 60 apoyos académico. Total 1,405 profesores Incluyendo 30	Se convoco programa de formación docente para maestro a		Se procedió a concluir pendientes de las convocatorias de promoción de categoría y nivel en concurso, publicado en mayo de 1988.



CAPÍTULO 2



1991	Técnicos Académicos, 116 ayudantes de profesores, 1,123 profesores de Asignatura "A", 116 profesores de Asignatura "B" y 38 Profesores de Carrera.	asistir a 15 cursos de diversos departamentos académicos. Asistieron 254 profesores.		
1991-1992	De este periodo 1,380 profesores de Licenciatura y 104 apoyaron a diversa instancias, conforme un total de 1,484. Distribuidos en 81% con Asignatura "A", 10% a ayudantes de Profesor, el 0,5% Profesores Asignatura "B" y el 0,2% a Técnicas Administrativas.	La Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) se realizó 34 cursos de actualización, promovidos por las diferentes áreas del plantel, asistieron 588 Profesores, Ayudantes de Profesor y Técnicos Académicos.		El reciente Departamento de Apoyos Educativos trabajó en coordinación con los Jefes de Lección para realizar cursos dirigidos a profesores becarios y ayudantes de profesor. Asistieron 157 personas, 45 Profesores, 57 Becarios y 55 Ayudantes de Profesor.
1998 - 1999	Se llama la atención que la escuela en sus 23 años de su fundación tenga 1,103 Profesores Interino, o sea 85,09% de su plantel con Asignatura. Así la presente administración empezó a llevar a cabo concursos de oposición a cada año, a cual la escuela terminó esta gestión con 90% de Profesores Definitivos.	Se ofrecieron 38 cursos, con la asistencia de 615 académicos.	El H. Consejo Técnico aprobó la convocatoria para 297 plazas de Profesor de Asignatura "A" Definitiva, se publicó en la Gaceta UNAM, 1998 de 27 de agosto, se inscribieron 521 docentes	
1999-2000	Se constituye un proceso fundamental para la labor educativa de la institución. Por ello se destacó una sólida planta docente: 1,863 docentes, de los cuales, 1,558 Profesores de Asignatura "A" (1,286			



CAPÍTULO 2

	interinos y 272 definitivos); 98 de Asignatura "B" Completo, 106 Ayudantes de Profesores (1 interino y 97 Definitivos); 64 de Carrera (14 de Medio Tiempo y 50 de Tiempo Completo, 106 Ayudantes de Profesor (4 de Asignatura "A" y 103 "B"); 36 Técnicos Académicos.			
2001-2002	La población de académica cuneta con 2,102 docentes, distribuidos en licenciatura y posgrado. 1,766 profesores, de los cuales 164 son ayudantes de profesor B, 1,101 de asignatura interina, 324 profesores definitivos A, 1 Profesor de Asignatura "B", 7 Profesores definitivos de Carrera de Medio Tiempo, 44 de Carrera Tiempo Completo y 24 Técnicos Académicos. Posgrado con 245 Profesores, 32 son Ayudantes de Profesor "B", 109 son Profesores Asignatura "A" interinos, 1 es profesor de carrera de medio tiempo y 3 profesores de carrera de tiempo completo.	Objetivando fortalecer el nivel académico de los profesores DGAPA, implementó 29 cursos de superación y actualización docente. La asistencia fue de 480 y 30 expositores.	A fin de lograr la estabilidad del personal académico, este periodo se dio continuidad a los concursos de oposición en los niveles de licenciatura y posgrado. Convocaron 364 plazas para licenciatura, posgrado y Centro de Lenguas.	

Conforme a los Informes de la ENEP Aragón en 12 años sobre formación docente se refleja:

- Se han privilegiado los cursos de actualización docente; pero
- El numero de profesores asistentes a los cursos no suma un 50% de la población del plantel;



CAPÍTULO 2



- Se carece de un Programa Permanente de formación Docente; y
- Pasados 30 años de su existencia, la Facultad empieza su proceso de regularización y estabilidad docente, siendo que el número de profesores de asignatura es de más de la mitad de su plantel.
- Los programas de formación docente continúan ausentes en el escenario de Aragón.

Se observa todavía, que la cultura de los intercambios académicos, es algo incipiente en la Facultad, y que se firmó un convenio con Colombia, con la Universidad de Arboleda, aún siendo una universidad particular, se empieza a crear la cultura de los intercambios.

Lo mismo es para publicaciones de materias a nivel de Licenciatura y Posgrado. Con relación a las cuestiones de intercambios para la formación de los docentes, sin embargo no se visualiza la práctica académica, en donde CU-UNAM tiene esta práctica, y FES Aragón todavía no la adquiere. Este trabajo llama a la reflexión por este hecho, a nivel de posgrado, para que se vaya implementando la cultura de los intercambios académicos para la formación continua a nivel de los docentes y de los alumnos del plantel.

Factor que se limita mucho, cuando para la ANUIES “en tanto la educación superior constituye uno de los elementos esenciales para el desarrollo económico, científico, social y cultural de un país, su financiamiento constituye una de las grandes prioridades de la sociedad”.

El debate sobre quienes deben contribuir con el costo de la educación ha estado presente a lo largo de la historia en todas las esferas del acontecer social.



CAPÍTULO 2



Para Didriksson (2005) Se buscará contar con mecanismos institucionales de búsqueda y obtención de fuentes alternas de financiamiento, sobre todo para orientarse al mejoramiento de la calidad académica de la docencia y la investigación, y para propiciar la innovación institucional.

Si, efectivamente, el financiamiento es el primer gran obstáculo para enfrentar los desafíos de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, pero hay que buscar la flexibilidad a través del diálogo con los pares y los organismos internacionales así como con las estancias gubernamentales y no-gubernamentales.

La propia UNAM ya se está flexibilizando, pues cuenta con un convenio con el Banco Santander, algo que ya arrancó, a través del proyecto de las Macrouiversidades. La administración del plantel tiene la apertura y la disposición para promover esta práctica cultural del intercambio académico en la FES Aragón, cabe señalar en especial, a los profesores y alumnos estar atentos de ejercer tal práctica, pues la costumbre y la misma práctica del fenómeno de la endogamia es muy fuerte en el plantel.

Nos preguntamos: ¿que pasaría con la Facultad de Estudios Superiores Aragón? si:

- Implementara eficazmente los estudios sobre la internacionalización de la educación;
- El plantel FES Aragón generara más recursos humanos de alto nivel, y tenga la disposición para invertir en proyectos internacionales;
- Creara estrategias para establecer acuerdos entre instituciones de la Redibep y facilitara la movilidad e intercambio de alumnos y académicos, con miras a conformar espacios comunes de educación;



CAPÍTULO 2



-
- También estableciera programas de posgrado compartido y contribuyera a difundir información que permita conocer los contenidos y oferta educativas de este nivel en las universidades e instituciones participantes;
 - Promoviera planes de intercambio específicos y equitativos, que contribuyan a incrementar la movilidad de los inscritos en el posgrado, entre los integrantes de la red y buscar la incorporación de la Redibep en organismos afines;
 - Tenga todo su cuerpo académico con estabilidad laboral.

A continuación daré a conocer la realización de la estrategia en la investigación.



3. LA ESTRATEGIA DE LA INVESTIGACIÓN

José Saramago (1999), Premio Nobel de Literatura en 1998 comenta: “La historia de las personas está hecha de lágrimas, algunas risas, unas pequeñas alegrías y un gran dolor final. Y todo puede ser contado en los más diversos tonos: elegiaco, dramático, irónico, reservado y todos los otros.”

El propósito de este capítulo es ubicar la geografía del corpus estudiado, de cómo se trabajaron los tres niveles de investigación: el nivel epistemológico, el nivel metodológico y el nivel instrumental dando a conocer al lector como se construyó y se desarrolló el proceso de la investigación.

3.1. Ubicación geográfica y construcción del *corpus*

El Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, está localizado en la zona nororiental del Estado de México, una zona económica y socialmente problemática y marginada. Allí, por nueve meses se realizó el trabajo de campo, se congregó material bibliográfico, hemerográfico y auditivo, reunidos en once entrevistas realizadas a los docentes, administrativos y especialistas en el tema; de las cuales se eligieron cinco por identificar los sujetos claves que aportarían información relevante acerca del contenido de los intercambios académicos.

La Facultad después de treinta años, fue que logró esa categoría, hecho que requiere todo un complejo análisis de su historia y conformación.

En voz de un maestro:

(...) alcances y limitaciones bueno pues desde luego que la maestría y el doctorado así como tiene cosas muy



benévolas en el momento también tiene ciertas limitaciones, y pienso que si, desde luego, puede ser perfectible una de las limitaciones que por lo menos aquí en Aragón se hacen más agudas, son las limitaciones de carácter financiero por ejemplo, entonces nosotros contamos con recursos muy bajos comparados con la facultad (...)

Para el conocimiento de los sujetos entrevistados y la recuperación de sus voces se realizaron once entrevistas, sin embargo fueron seleccionadas cinco de ellas. Ver el siguiente cuadro:

Datos generales:

Numero	Nombre ¹	Edad	Sexo	Escolaridad	Lengua Materna
1	maestro	x	F	Licenciatura	Español
2	maestro	x	M	Doctorado	Español
3	maestro	x	M	Maestría	Español
4	maestro	x	M	Doctorado	Español
5	maestra	x	F	Doctorado	Español

Los sujetos entrevistados no fueron seleccionados al azar: en especial se tomó en cuenta su afinidad y su experiencia con el tema de los intercambios, sus creencias de los mismos y las características del interés del trabajo.

Para facilitar el manejo del *corpus* y propiciar el anonimato de los informantes, se asignó a cada entrevista el código de maestro o maestra.

Las entrevistas en profundidad, pláticas informales con docentes del Posgrado, observación participante, e investigación documental, entre otros, nos permitieron ir avanzando en el trabajo; instrumento que nos dio pauta para ir acercándose y profundizar el objeto de estudio.

¹ Todos los maestros han tenido experiencia académica en el exterior.



Por esta razón, se solicitó a cada sujeto seleccionado que describiera sus experiencias sobre los intercambios académicos que realizaron en otros países, y qué otros aspectos les proporcionó ampliar su proceso formativo, entre otros detalles.

Los actores entrevistados no fueron seleccionados fortuitamente, en general se tomó en cuenta su experiencia en el intercambio académico, su afinidad con el tema, sus creencias, sus conocimientos sobre la importancia de una lengua extranjera, etcétera. Así también se entrevistó a funcionarios y especialistas en el tema del intercambio académico.

Para el acercamiento con los actores sociales se realizó el trabajo de campo en dos periodos en un total de nueve meses, haciendo en los dos primeros meses, un acercamiento piloto para identificar a los actores clave para la investigación; y luego grabar las entrevistas de once sujetos, entre éstos se eligieron cinco que han tenido la experiencia del intercambio académico; de los once todos tienen grado de maestría, y cuatro de ellos con el grado de doctorado, sus edades fluctúan entre los 40 a 55 años.

Como sondeo de los principales informantes, y como canal fático para empezar las pláticas, se les informó la relevancia del trabajo para los propios docentes, también de mi experiencia con la enseñanza del idioma portugués como instrumento para facilitar el intercambio académico y por ser profesor del Centro de Lenguas de la FES Aragón, circunstancialmente cercano al Posgrado.

Una vez establecido el contacto, se establecieron los medios para concertar la fecha, lugar y horario de las entrevistas, se realizaron las gestiones pertinentes y entrar de lleno a hablar de los intercambios académicos y las experiencias de formación dentro de la UNAM, en el Posgrado de FES Aragón y de sus salidas al extranjero.



Los actores seleccionados consintieron en unanimidad en relatar sus experiencias, así como en un determinado momento de aceptar mi intervención en las entrevistas con la intención de complementar información sin jamás negar lo declarado. Se elaboró un guión de preguntas cuyas características me permitieron construir la entrevista a profundidad (la cual se detallará más adelante) (ver apartado El nivel instrumental en este capítulo).

3.2. Los niveles del trabajo

El nivel epistemológico adoptó la postura cualitativa-interpretativa que buscó recuperar las categorías empíricas, que para Erickson (1997), Goetz y Le Compte (1988) el interés por lo que sucede en el contexto particular de mundos sociales o espacios donde los individuos desarrollan actividades, estilos de vida, experiencias profesionales que dan significado a sus acciones y a las de los demás.

Con la finalidad de explorar el objeto de estudio, fue necesario confrontar de forma directa las creencias de los docentes sobre los intercambios académicos, para tal, la investigación concordó con los procedimientos de la *investigación interpretativa* según (Erickson 1997:196), un término genérico que busca abarcar un conjunto de posturas o enfoques cercanos entre sí, como la etnografía, los estudios de casos, la investigación cuantitativa y cualitativa, entre otros. Se utilizó el término interpretativo para referirme al conjunto de enfoques de la investigación cualitativa, este concepto fue adoptado por tres razones:

- Es más inclusivo que muchos otros;
- Evita las connotaciones de definir a estos enfoques como esencialmente no cuantitativos... y
- Apunta al aspecto clave de la semejanza familiar entre los distintos enfoques: el interés de la investigación se centra en el significado humano



en la vida social y en su dilucidación y por exposición por parte del investigador.

El enfoque interpretativo me permitió *adentrar en las particularidades* de los actores estudiados en las *formas que ellos conciben o construyen la realidad a través de sus relaciones, creencias y valores*.

Otro motivo importante que me llevó a utilizar el enfoque cualitativo-interpretativo, fue porque los protagonistas de los nuevos métodos de investigación apuntan que desde un enfoque social, la incorporación y consideración desde el punto de vista de las personas participantes al propio proceso de investigación es fundamental.

La utilización de estrategias de recolección de información para dar la “voz” a diversos grupos y personas constituye un elemento fundamental, Esteban (2003: 25). Algo que realmente buscamos en la investigación.

Y para (Carr y Kemmis, 1988:121, en Esteban, 2003), hablar de investigación educativa no es hablar de ningún tema concreto ni de un procedimiento metodológico sino indicar la finalidad distintiva en virtud de la cual se emprende esta clase de investigación y a la cual quiere específicamente servir.

Finalmente para Esteban (2003:123) la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

Precisamente, el enfoque cualitativo-interpretativo, nos acercaba al objeto de estudio, y para conjuntar amplias posibilidades de interpretar el fenómeno que se pretende estudiar, por lo tanto, el enfoque interpretativo posibilita comprender, describir e interpretar de manera detallada, profunda y analítica las actividades, creencias, estrategias y sucesos cotidianos en los propios escenarios donde tenían lugar (Carrillo, 2005:27) en este



caso la Maestría en Pedagogía, su cotidiano y las creencias de los maestros sobre los intercambios académicos en Latinoamérica

El enfoque interpretativo facilitó el acercamiento al objeto de estudio y el hecho de comprender la realidad de los significados inmediatos de las creencias de los actores estudiados, para ello se acudió a la aplicación específica de varios procedimientos técnicos e instrumentos de investigación como la etnografía del habla, la observación participativa y documental, sumada con el diario de campo, entrevista en profundidad y el análisis del discurso, estos elementos proporcionaron la posibilidad de armar todo un rompecabezas para enriquecer la investigación.

En este caso, la realización del empírico fue de suma importancia porque me permitió reconocer en las creencias de los docentes, como un recurso de una cultura académica, que para Carrillo (2005) lleva consigo implícito un conjunto de valores, contenidos y habilidades a instituir, o sea, conformar una cultura académica instituida y llena de vicios; que va impidiendo detener otras miradas, como por ejemplo, a los estándares internacionales que exigen estar dentro de un patrón de calidad y excelencia de los posgrados que participan en los programas de intercambios académicos en todo el mundo.

Se consideraron las opiniones de los maestros como una “voz” del Posgrado de FES Aragón que se manifiesta en el cotidiano del mismo como un espacio de interacción de fuerzas, en donde el discurso oficial se concibe como un factor de aceptación, negación, elección, disputa, ruptura, que está en la frontera entre lo instituyente y lo instituido.

En el escenario anterior, la investigación buscó cuidar una dimensión de diagnóstica cualitativa de la problemática académica, en el medio del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón y, a continuación, aproximarse y exponer lo más posible una propuesta alternativa para evitar, por ejemplo, el fenómeno de la



endogamia en los maestros, y abrir otros espacios de formación con miras hacia Latinoamérica, para romper con la aculturación de modelos de formación hegemónicos, europeos y americanos, a fin de ampliar aún más la identidad latina (si así lo desean) los actores del Posgrado.

Así, para abordar la problemática, se establecieron lineamientos metodológicos, siempre preocupados con la *originalidad y validez* del trabajo, a través de la propia voz de los actores investigados, en su escenario real y los detalles que nos proporcionaban.

Documentando lo no documentado, me apoyé en la observación a la teoría, y utilicé un estilo narrativo. Y para la validez de la investigación, seguí el procedimiento de encontrar los *universales* en las entrevistas en profundidad, partiendo del trabajo de campo para fundamentar la investigación, y siguiéndolo a través de los hallazgos proporcionados por el encuentro del *punto de saturación*, como criterio de verdad.

Para *el Nivel Metodológico* se utilizó el Estudio del diagnóstico cualitativo, Zemelman (1987)², se refiere a un estudio del presente de la realidad para conocer opciones viables a plantear un proyecto, propuestas etcétera, así como llevar una lógica de articulación, para determinar el contexto (empírico), buscando razones de articulación, para teorizar, de aquí saldría las creencias para fundamentar las categorías halladas; se distingue el espacio y el tiempo –

² Por las indicaciones y necesidades que el trabajo de campo nos señalaba fue necesario elaborar un diagnóstico cualitativo “dado el complejo de la situación socioeconómica y cultural del problema a investigar y consecuentemente la elaboración de una propuesta que recupere los avances existentes en la búsqueda de un posgrado de calidad” y para (Zemelman ,1987:15-22) “diagnóstico es un método de observación de la realidad en un momento presente; siendo su propósito contribuir a reconocer opciones que permitan al individuo o grupo la transformación de la realidad”. El propósito de lo anterior es para cuidar la rigurosidad y vigilancia epistemológica de la metodología cualitativa-interpretativa y no confundirla con una miscelánea de metodologías. Así, el diagnóstico entendido como cualitativo y un estudio de la realidad del presente del posgrado en pedagogía de la FES Aragón nos permite aclarar futuros malentendidos por parte de los lectores, y seguir la rigurosidad en la investigación de corte cualitativo.



diferencias entre el macro y el micro-espacio, a fin de identificar relaciones entre las prácticas de los sujetos sociales insertos en un determinado contexto, en este caso el Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón.

El diagnóstico cualitativo³ puede definirse como un estudio del presente de la realidad cuya finalidad es de observación de la realidad en un momento presente; siendo su propósito contribuir a reconocer opciones que permitan al individuo o grupo la transformación de la realidad, Zemelman (1987:15-22). El cuál será detallado mas adelante.

Elaborar el diagnóstico cualitativo para problematizar esta realidad, a fin de reformular políticas, toma de decisiones, crear espejos para auto reflexión de los sujetos. De este punto surgirá la propuesta de un Seminario Internacional.

Captar a la realidad como presente, nos permite potenciar una situación mediante proyectos capaces de anticipar, en términos de posibilidad objetiva, el curso que seguirá. De ahí que esta operación dinámica del presente, tenga cuidado de no reducir el recorte de observación de la realidad a las exigencias planteadas por una meta preestablecida.

Es por esto que el contenido de cualquier problema de interés, requiere ser reconstruido en el mismo contexto en el que se inserta, si se le quiere comprender en su especificidad (Zemelman, 1987: 61-62).

Precisamente para reconstruir ésta realidad como presente de la Maestría en Pedagogía, algo que proporcione una pauta para potenciar mediante una propuesta de cambio de miradas hacia al Sur de Latinoamérica, es a través de

³ El propósito de aclarar los conceptos anteriores es para cuidar la rigurosidad y vigilancia epistemológica de la metodología cualitativa interpretativa y no confundirla con una miscelánea de metodologías.



este proyecto⁴, el curso que podrá seguir la propuesta de un Seminario en Investigación Educativa para los maestros en proceso de formación.

Siempre cuidando de no reducir el recorte de la observación de la realidad de la maestría en una meta preestablecida. Por lo tanto, el problema a investigar (la ausencia de los maestros de la maestría en los intercambios académicos en Latinoamérica) requirió ser reconstruido en el mismo contexto que está inserto, el Posgrado en Pedagogía, a fin de comprenderlo en su especificidad.

Por lo señalado, Zemelman (1987) recomienda ser cauteloso ante cualquier intento de reducción de la realidad a determinadas estructuras conceptuales; es además interactivo, el empleo de esquemas no encuadrados en una función explicativa fundamentada en una jerarquía específica de los procesos.

Así Zemelman (1987) comenta que éste contexto y la apropiación del presente devienen de un modo de construir el futuro, y, a la inversa, un proyecto de futuro, protagonizado por un sujeto, se transforma en un modo de apropiación del presente. En realidad, el sujeto será realmente activo, sólo si es capaz de distinguir lo viable de lo puramente deseable, es decir, si su acción se inscribe en una concepción del futuro como horizonte de acciones posibles.

En el contexto del Posgrado en Pedagogía, para apropiación del sujeto (en este caso los maestros) del presente para construir un futuro, debe ser protagonizado por los mismos, estos sujetos como actores, deben estar realmente activos, si realmente son capaces de distinguir lo viable de lo deseable, o sea, que la propuesta de mirada hacia al Suramérica sea contemplada como un querer posible y real, saldrá de la propia entraña de los mismos maestros, que componen el Posgrado, por lo contrario no surtiría efecto el proyecto.

⁴ La idea de proyecto para Zemelman supone la existencia de un sujeto capaz de definir un futuro como opción objetiva posible, y no como mera opción arbitraria. Es gracias a los proyectos que el sujeto establece una relación con la realidad que se apoya en su capacidad de transformar a esa realidad en contenido de una voluntad social, la cual, a su vez, podrá determinar la dirección de los procesos sociales. Así, hechos potenciales podrán ser predeterminados, gracias a la acción de una voluntad social particular.



Zemelman (1987) preocupado en que éste proyecto no se convierta en algo mágico, nos plantea estas preguntas: ¿cómo formar sujetos que posean un conocimiento que amplíe su horizonte? ¿cómo generar y organizar tal conocimiento y hacer que un amplio espectro de la población adquiriera la habilidad de desarrollar de manera coherente visiones de la realidad susceptibles de llevarse a la práctica?

Las respuestas quedan a consideración de los propios maestros que poseen una formación académica y son capaces de contestarlas. Pero se hace hincapié en la apertura de mentalidad para el debate que estamos viviendo en el contexto de un mundo cambiante, y que nos demanda estar alertas y activos en la dinámica social de un mundo globalizado.

Dentro del diagnóstico cualitativo, vale resaltar que se hizo una adaptación al uso y terminología de *diagnóstico* y se adaptó a la realidad⁵ de la construcción metodológica del trabajo, siendo el propósito del mismo, para Zemelman (1987), contribuir a reconocer opciones que permitan al individuo la transformación de la realidad, en este caso, a la realidad de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, sobre una mirada de las creencias y de las demás problemáticas que se viven al interior de la Maestría, tales como la reciente clasificación de Facultad, la cual demanda una postura de excelencia y calidad en el plantel para reafirmar la cultura de la investigación, las relaciones con los pares internacionales, la extensión cultural y académica, estar en acuerdos con las exigencias de los

⁵ Nos aclara Zemelman que el conocimiento del presente no puede organizarse sólo en función de las exigencias de un proyecto en particular, ya que el presente contiene muchas potencialidades que diversos sujetos sociales pueden activar. Un proyecto representa sólo una dirección posible, de manera que antes de elegir un proyecto es necesario reconocer el campo de opciones y determinar la posibilidad objetiva de éstas.

Además, para construir un proyecto es necesario reconstruir el contexto en el que se ubican los sujetos sociales, pero hacerlo exige una forma de pensar la realidad que permita encontrar el contenido específico de los elementos, así como la trama de relaciones que forma esa realidad en el presente, ya que ésta conlleva procesos complejos y de diversa índole, cuyas manifestaciones transcurren en distintos planes, momentos y espacios (Zemelman, 1987; 63).

Así, ésta complejidad demanda una vigilancia teórica y metodológica durante el proceso de análisis. Como también, pensar la realidad como una articulación, como una relación entre procesos, imbricados de forma no determinante previamente y dejar que su reconstrucción permita reconocer de qué modo concreto se articulan los procesos.



posgrados para concretar los estándares internacionales, tales como: dominio de otro idioma, los intercambios académicos, una planta sólida de docentes investigadores de tiempo completo, etcétera.

La lógica que debe organizar las relaciones posibles no es unívoca. La idea de articulación supone un fenómeno concreto (a investigar) el cual requiere ser analizado no sólo desde el punto de vista económico o tecnológico, puesto que, forma parte de una realidad compleja e integrada en el mismo fenómeno que la sintetiza, de la misma manera que las diferentes dimensiones de la realidad cultural, política, psicosocial, etcétera.

Es a partir de ello, que planteó los niveles del problema desde una lógica de articulación, resultando una lectura modulada de la problemática estudiada. No estando supeditados a relaciones teóricas, mas abiertos y considerando todos los aspectos que la integran.

Zemelman (1987) considera a esto la reconstrucción articulada, la cual constituye el núcleo del modo de observación de la realidad en un momento específico, es decir, la observación de los fenómenos que dan cuenta de una lógica de articulación para explorar, analizar y comprender a través de la creación de espejos del propio Posgrado en Pedagogía para reflejar la realidad de la ausencia de los maestros en los programas de intercambio promovidos por la UNAM.

De hecho, este tipo de observación o diagnóstico cualitativo pretende organizar una visión articulada de la realidad de un modo similar al que, a diferencia de ésta, incorpore mecanismos de control de la observación con el fin de evitar las desviaciones propias de los prejuicios, de las costumbres, o incluso hasta de los intereses sociales de determinados sectores sociales (como por ejemplo de una cultura académica establecida).



Así, el diagnóstico se sustenta en una lógica de la construcción del conocimiento que se traduce en la delimitación de la realidad observada, en oposición al razonamiento condicionado predeterminado.

A través de esta perspectiva, se desarrollan en el texto, contexto o escenario estudiado, ideas que procuran estimular en los actores (y por ende, en los investigadores que promueven la reflexión) una forma de razonamiento que no se limita a organizar el pensamiento con base en contenidos de información estructurados, sino que, más bien, parte de la concepción de la realidad como totalidad dinámica entre niveles (Zemelman, 1987; 64).

Como exigencias epistemológicas del presente (de la realidad) estudiada debido a la complejidad de los procesos que conforman el presente, y como seguimiento de la realidad, ésta supone un todo complejo, un rompecabezas que deben ser construida por partes y con cautela a través de observación de las partes que componen el proceso; Por lo tanto, el presente será un segmento que permite captar la realidad como articulación de niveles heterogéneos respecto de esta articulación entre diferentes ritmos temporales y situación, que Zemelman llama de objetivación de los fenómenos de la realidad.

Mientras los criterios para realizar el análisis del presente serían para (Zemelman, 1987; 65) a través de cinco pasos que a continuación damos a conocer y que se utilizaron como el diagnóstico cualitativo en el trabajo:

El diagnóstico cualitativo contempla cinco aspectos:

1. Reconocer opciones derivadas de un proyecto o “hacer” posible, no de probar hipótesis, por consiguiente, no se pretende aplicar una estructura teórica, sino descubrir aquella que contribuya a esclarecer lo objetivamente posible, así el diagnóstico cualitativo se centra en la exigencia de la viabilidad;



El diagnóstico cualitativo permitirá reconocer diferentes opciones para que aunadas todas ellas, le proporcionen una posible suma de fuerzas al Posgrado (en permitir reconocer elementos que le hacen falta aún para proporcionar un patrón de excelencia y calidad para acercarse a los estándares internacionales y los exigidos por CONACYT). No existe el propósito de comprobar hipótesis, ni aplicar estructuras teóricas sino revelar aquella que contribuya a explicar lo objetivamente posible y la viabilidad; en el segundo criterio:

2. Conforme la lógica de articulación, la segmentación cumple la función de determinar el contexto específico del contenido de las categorías empíricas, consideradas de manera conjunta;

Siguiendo la lógica de armar un rompecabezas que nos permitirá articular las categorías empíricas halladas durante el trabajo de campo y la observación, las juntaremos para comprender como se irán conjuntando estas piezas para dar un panorama explicativo del objeto de estudio: la ausencia de los maestros en los intercambios académicos en América Latina; en el tercer criterio,

3. El propósito es descubrir bases sólidas para teorizar, más que aplicar una teoría particular. Esto se manifiesta en el criterio de descomposición de los corpus teóricos en sus componentes conceptuales, cuya denominación la damos como concepto denominador (al efecto de este trabajo se ha adaptado el termino categorías), las cuales cumplen con la función de diagnóstico cualitativo para delimitar las distintas áreas de la realidad del fenómeno estudiado;

El diagnóstico cualitativo proporcionará pistas concretas para proponer un constructo teórico a fin de interpretar e ir creando espejos del cotidiano del Posgrado en Pedagogía en la FES Aragón, con las cuales organizaremos las



categorías de análisis, y conseguiremos armar el capitulado del mismo y buscar interpretar el fenómeno abordado; en el cuarto criterio:

4. Siendo necesario distinguir las categorías de acuerdo con las jerarquías del fenómeno, o sea, cuál será el causante del fenómeno estudiado, con la finalidad de definir los espacios macro y microespacios, se intentará establecer las relaciones posibles entre el espacio y las causas del proceso, tales como las prácticas de los actores;

Después de distinguir y aclarar las categorías, se jerarquizarán las mismas conforme la importancia y gravedad del fenómeno, desde los espacios macro y micro y consecuentemente esto permitirá comprender las relaciones de los fenómenos del estudio junto a toda una situación histórica, que se ha dado desde la creación de la propia Facultad y sus costumbres, y finalmente el último criterio:

5. Someter la realidad del presente (o el objeto de estudio) a un proceso de problematización, es decir, no restringirse a lo empírico-morfológico. La experiencia, o hallazgos acumulados, por lo tanto deben ser contextualizados de tal forma que, al iniciar el análisis con un problema considerado real e importante, sea posible avanzar en la reformulación del mismo con marco para definición de estrategias, mediante la identificación de sus relaciones con otros problemas o necesidades.

Luego de que se ha armado el rompecabezas de las categorías de análisis y se ha aclarado el objeto de estudio, se realizará el proceso de problematización, yendo más allá que restringirse en lo empírico. Así, los hallazgos fueron procesados y contextualizados dentro de un marco real y posteriormente fueron explorados a través de la triangulación de datos y sometidos al análisis; se interpretará de acuerdo a los medios de la etnografía de la comunicación (Hymes, 1974 y Kalman, 1999). Hymes (1977), que propone ocho componentes de hecho comunicativo, sin



embargo para este trabajo se han adoptado apenas cinco: *situación, participantes, finalidades, clave, instrumentos y normas.*

▪ **Situación:**

- **Localización espacial y temporal (donde y cuando)** Facultad de Estudios Superiores Aragón – División de Estudios de Posgrado e Investigación, Estado de México, 2005-2006.
- **Escena Psicosocial (significación social y cognitiva)** Entrevistas a profesores de la Maestría en Pedagogía FES Aragón acerca de los Intercambios Académicos.

▪ **Participantes:**

- **Características socioculturales (edad, sexo, estatus, bagaje de conocimientos, repertorio verbal, etcétera).** De los once maestros entrevistados cinco fueron mujeres (una con doctorado, una con licenciatura, y las cuatro con maestría) y seis hombres (tres doctores y tres maestros), el rango de edad varía entre los 40 a 55 años; todos tienen un dominio formal del idioma español.
- **Relaciones entre ellos y/o ellas (jerarquía, entre iguales, íntima, distante, etcétera).** Tres son administrativos, y los demás compañeros de trabajo.
- **Metas/ Productos (que espera obtener de la interacción);**

Informaciones congruentes sobre sus experiencias con los intercambios académicos en otros países.

▪ **Finalidad:**

- **Globales / Particulares (sociales del hecho comunicativo);** que precisen acerca de sus experiencias en el exterior y que puedan aportar para el Posgrado en este momento de la investigación

▪ **Clave:**

- **Grado de formalidad/ informalidad de la interacción (Tono serio, frívolo, divertido, íntimo, hostil, etcétera).**

La entrevista se llevó a cabo en un tono serio y divertido a la vez.



▪ **Instrumentos:**

- **Canal (oral, escrito, audio-visual, etcétera).** El canal fue oral y de audio.

▪ **Normas:**

- **Normas de interpretación (marcos de referencia para interpretar los enunciados indirectos, las presuposiciones, los implícitos, etcétera).** Se busca prestar atención a las presuposiciones y a los implícitos del discurso de los maestros.

En cuanto al diagnóstico cualitativo empleado realizamos las siguientes preguntas guías:

1. ¿Qué opinas sobre las propuestas de formación de docentes que promueve la UNAM, qué programa conoce, su organización, sus alcances y límites, duración, etcétera?
2. ¿Qué opinas sobre la propuesta de formación para maestros de la maestría en Pedagogía: su organización, estructura, alcances y límites, cómo deberían de ser?
3. ¿Qué opinas de los programas de intercambios que favorece la UNAM?
4. ¿Qué opinas sobre el multiculturalismo en la formación del posgrado en pedagogía?
5. ¿Usted haría un Intercambio Académico en algún país de Latino América?
¿Por qué?
6. ¿Qué opinas sobre la participación activa de México en Cooperación Científica con Universidades brasileñas?
7. ¿Usted cree que es importante estudiar lenguas extranjeras?

A partir del aparato metodológico se rastrearon los fenómenos sucedidos en el Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón para confirmar la validez del objeto de estudio a través del diagnóstico cualitativo, tomando como referencia las siguientes cuestiones: ¿En qué medida el Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón está preparado para asumir los cambios que el mundo global está



promoviendo? *¿Cómo formar una cultura académica que disminuya las prácticas endogámicas de formación de los profesores del Posgrado? Y ¿Por qué los docentes del Posgrado están ausentes en los programas de intercambio académico?*

Para lograr este objetivo, se utilizaron las herramientas descritas en la introducción del trabajo. Una vez recopilada la información, las cuales interpreté de acuerdo a los procedimientos de la etnografía de la comunicación (Hymes y Gumperz, 1974 en Kalman, 1999; Carrillo, 2005;) donde señalan que esa metodología parte de la premisa de que la construcción del contexto comunicativo es la clave en estudios de lenguaje de este tipo donde el reto fundamental consiste en descubrir y vincular unidades lingüísticas con los significados sociales (Farr, 1993:3, en Kalman: 1999).

Se trabajó como unidad de análisis en evento documental (Hymes: 1974 en Kalman: 1999:55-78) donde las acciones o secuencia de acciones de una o más personas participan en la elaboración de un documento (en ese caso son las entrevistas) y en seguida se desarrolló un conjunto de categorías, para describir los fenómenos del ausentismo de los maestros del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón en los intercambios académicos en Latinoamérica.

Para (Street, 1993, en Kalman, 1999) el concepto de participación incluye las acciones, el habla, las creencias y puntos de vista de los actores sociales, o sea, lo que los maestros manifestaron en las entrevistas y lo que piensan sobre los intercambios en Latinoamérica.

En la construcción de las categorías se tomó en consideración diferentes aspectos de cómo intervenían en el habla, sus creencias, sus aspiraciones, su conocimiento del tema, sus salidas al extranjero, y sus aportaciones sobre el tema abordado.



Según Kalman (1999) un texto –oral o escrito– es la cristalización de múltiples relaciones sociales, donde los hablantes o los escritores toman posiciones sucesivas frente a situaciones específicas. Estas relaciones incluyen cómo un hablante o escritor que se concibe frente al escucha o lector, el propósito comunicativo del texto, el asunto a tratar, la historia de ese asunto y las interacciones previas que se han dado en relación a éste.

De las interrogantes anteriores, después de efectuarse el análisis y la triangulación de los datos y llegar a un punto de saturación en la confrontación de las respuestas entre si, aterrizamos en las siguientes categorías:

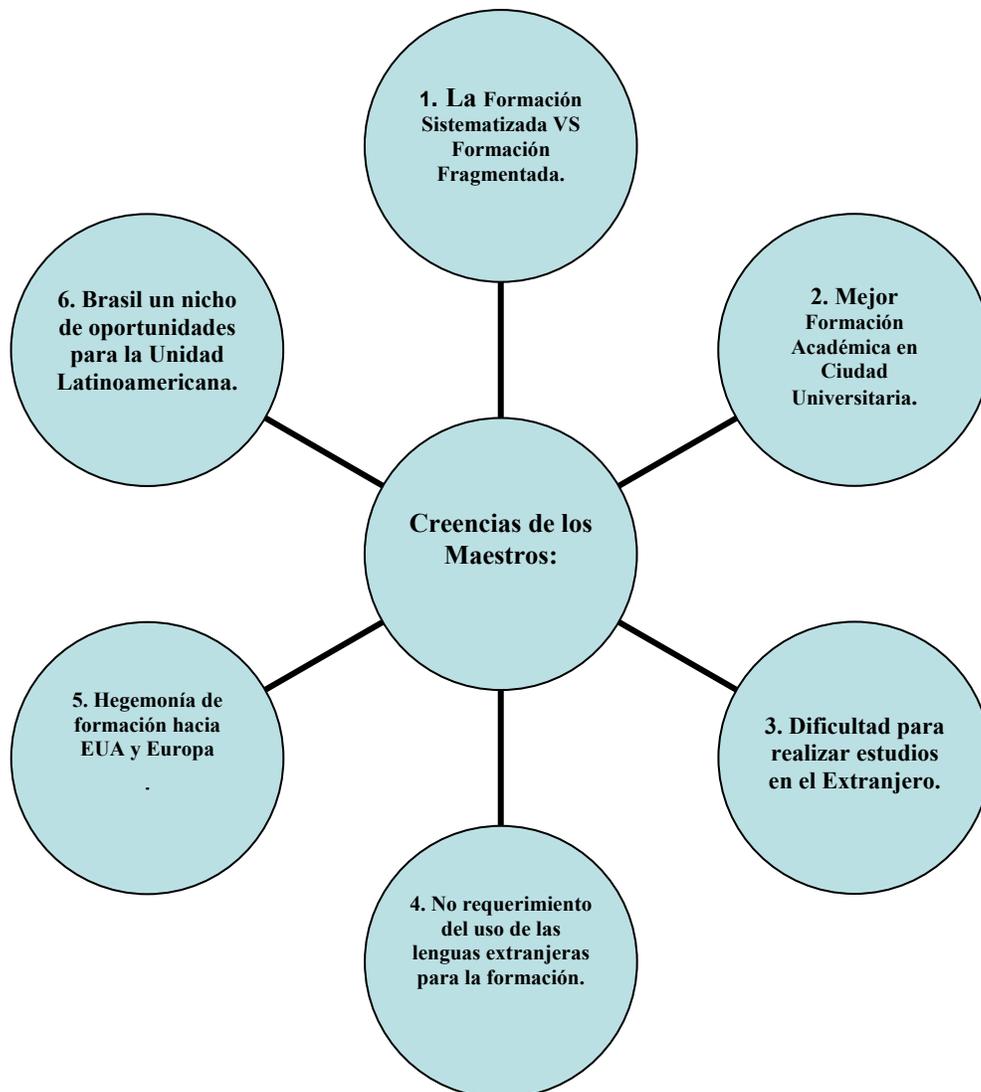


Diagrama N° 1, sobre las creencias.



En suma, se encontrará en el diagrama N° 1, cómo se arma el rompecabezas de las categorías empíricas halladas a través del diagnóstico cualitativo, las cuales están intrínsecamente relacionadas con el análisis, la interpretación, y la explicación del objeto de estudio, la *ausencia de docentes en los intercambios académicos en Latinoamérica*, cuyas raíces están imbricadas con las unidades lingüísticas, las voces aportadas por los maestros en sus entrevistas, y los significados sociales, en especial con la política laboral en la FES Aragón.

Seleccioné esta perspectiva metodológica, la etnografía de la comunicación, porque demanda la posibilidad de traducir el objeto de estudio identificado con prácticas más amplias y complejas, con miras a identificar las creencias de los maestros de la Maestría en Pedagogía y someterla a un análisis de corte interpretativo, que según Hargreaves (1995:208), uno de los fuertes de la investigación cualitativa es su capacidad para identificar lo imprevisto e iluminar el extraño (...) como puede suscitar importantes, e incómodas cuestiones sobre las premisas más profundas y los fines y percepciones más aceptados en las organizaciones. Puede servir como tribunal de apelación para las herejías de las organizaciones, como foro que les preste una atención más profunda y considerada.

El Nivel Instrumental: Cuando los investigadores sociales han trabajado con discursos (con voces de los sujetos)⁶, generalmente se han acudido a la entrevista como instrumento para recuperar la información sobre diferentes aspectos de la vida de los sujetos, normas, prácticas, usos, costumbres, etcétera (Ruiz, 2001).

Se trabajó con instrumentos como la entrevista en profundidad, así como observación participativa y documental, en las entrevistas seguí un procedimiento formulado por Lecompt (1988) basado en la etnografía de la comunicación de Heymes (1974), no siguiendo todos los pasos que nos plantea el autor, más sólo a sujetos claves, en este caso a los profesores que tuvieron una instancia, una

⁶ El paréntesis es del sustentante.



experiencia de intercambio en el exterior, como también a funcionarios claves y a especialistas en intercambio académico; referencia muy importante que nos llevó a obtener los datos y los detalles necesarios para investigar el problema propuesto y determinar el objeto de estudio: *las creencias de los docentes de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón sobre los intercambios académicos en Latinoamérica.*

Una vez delimitado el objeto de estudio, se priorizó, a observar el cotidiano de los maestros de la Maestría en Pedagogía, los funcionarios claves, para percibir el por qué del ausentismo de los maestros en los procesos de intercambio académico, construcción que fue posible después de efectuar una triangulación de todos los datos recopilados, anotados en diario de campo y los de la observación para llegar a construir las categorías empíricas del trabajo.

El trabajo de campo fue realizado en dos etapas (ver detalles en la introducción). Durante este transcurso se realizó perspicazmente a través de la técnica de observación participante, un registro de diario de campo de las prácticas de los docentes, sus comentarios cuando tenía la oportunidad de explorar sobre el tema con ellos en el cotidiano del Posgrado, como de ir a Brasil para realizar un curso sobre análisis del discurso, para dar entrada a la plática y les preguntaba que opinaban de esto. Así, iba anotando sus impresiones, creencias y opiniones sobre el tema.

Con eso se logró un conocimiento más real de la problemática sobre la ausencia de los docentes en los programas de intercambio. Era una especie de práctica amena basada en una actitud ética.

Distinto al trabajo académico que llevé a cabo fue el análisis documental, rescatado en los periódicos Gaceta UNAM y Boletín Aragón, documentos de la OEI, OEA, Banco Mundial, ANUIES, UDUAL, Revistas especializadas sobre intercambio académico, páginas electrónicas, en las embajadas de Brasil y



CAPÍTULO 3



Portugal, del Instituto Camões, Portugal, y participación en foros sobre la temática investigada.

Lo anterior permitió la construcción de la tercera fase del trabajo que fue la revisión y el análisis de la literatura sobre el tema, labor que dio pauta para refinar la problemática investigada.

El procesar la información, me permitió regresar al contexto para realizar más detalladamente las observaciones pertinentes que me señalaban las categorías del trabajo. Así como poder realizar entrevistas muy específicas a los maestros claves del fenómeno, que me permitieran confirmar o rechazar hipótesis de trabajo en función de la evidencia final.



En síntesis se da a conocer un listado de actividades realizadas durante el proceso de investigación:

Cuadro 2. Lista del material de archivo de la investigación

Tipo de actividad Realizada	Eventos y acciones
Recopilación de documentos (tesis, libros, documentos impresos, artículos electrónicos, congresos, foros, etc.)	Gaceta UNAM, Boletín Aragón, OEA, OEI, Embajadas de Brasil y Portugal en México, CESU, ANUIES, UDUAL, Macrouniversidades, USP, UFG, UNIRIO, y el Instituto Camões.
11 Entrevista en profundidad	Maestros, administrativos y a especialistas en el área.
Diario de Campo	Observación participativa del cotidiano del posgrado y sus actores: maestros, alumnos, funcionarios, y administrativos.
Trabajo de campo	Aplicación del diagnóstico cualitativo; análisis del material del archivo
Participación en Eventos académicos	En Foros ANUIES, Universidad de Brasilia y de Goiania, y en la Universidad Pedagógica Nacional- Ajusco.

Captar a la realidad como presente, nos permite potenciar una situación mediante proyectos capaces de anticipar, en términos de posibilidad objetiva, el curso que seguirá. De ahí que esta operación dinámica del presente, y con cuidado de no reducir el recorte de observación de la realidad a las exigencias planteadas por una meta preestablecida. Es por esto que el contenido de cualquier problema de interés, requiere ser reconstruido en el mismo contexto en el que se inserta, si se le quiere comprender en su especificidad (Zemelman, 1987: 61-62).



A seguir conoceremos el Marco Teórico que permitió profundizar las categorías empíricas del trabajo.

3.3. Alrededor del concepto de Creencias

“Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual. Depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas vivimos, nos movemos y somos”. Ortega y Gasset (1983).

Aclaremos que, la concepción de creencia utilizada aquí no será la de mito, de fe, de religión o folclore, mas bien, creencias no míticas sino «racionalizadas» (por ejemplo, la creencia en la esfericidad del mundo físico) sin que por ello sean verdaderas (Diccionario de Filosofía, El Basilisco: 1991).

La Historia como la Filosofía ha investigado y utilizado el concepto de creencia para experimentar la sabiduría y el conocimiento humano. Sin embargo el término creencia aquí lo diferenciaré al acto de una actitud de manifestación de fe religiosa, de culto o hasta de lo metafísico, creencia pues que a continuación es todo un planteamiento epistemológico que nos dará pauta para utilizar como un constructo de análisis de un problema planteado, entendido como prácticas cotidianas, en esta cuestión la ausencia de los maestros del posgrado en Pedagogía de la FES Aragón en los intercambios académicos hacia Latinoamérica.

Para Triviño (2005), citando a Ortega, al desarrollar su teoría sobre las ideas y creencias, ya encuentra antecedentes sobre el tema en el campo de la filosofía. Antecedentes que, según señala el profesor Garagorri en una nota explicativa de su Introducción a Ortega, son principalmente estimables en la tradición filosófica



inglesa, en el pragmatismo y pragmaticismo de Pierce. También es considerable la corriente francesa que recoge y precisa Brochard en su ensayo “*De la croyance*”, inserto en el volumen *Etude de philosophie ancienne et de philosophie moderne* (Paris, 1926). De otra parte, el carácter “social” de la creencia orteguiana asocia a ésta con las “representaciones colectivas” de Durkheim, con la “memoria colectiva” y aun en cierto sesgo, con las ideas sobre el inconsciente colectivo y sus arquetipos que expresan en las obras de C.G. Jung.

Uno de los principales problemas que comporta el estudio de las creencias es su medición, pero para este trabajo no objetiva medirla, sino conocerla e interpretarla.

Esto es debido al carácter un tanto ambiguo y subjetivo que acompaña a estas dimensiones más subyacentes. Las dificultades asociadas al uso de medidas de evaluación de las creencias han sido revisadas por distintos autores como Ortega (1983), Villoro (2004), Triviño, (2005), Coulon (1995), y Fernández (1999).

“Las creencias son sistemas socializados de conceptos e ideas que organizan la percepción de partes del mundo o de su totalidad en el que vive la sociedad de referencia. Las creencias pueden contener componentes míticos (cifrados sobre todo en las relaciones de parentesco utilizadas para enlazar los fenómenos cósmicos) o religiosos, pero también hay creencias no míticas sino «racionalizadas» (por ejemplo, la creencia en la esfericidad del mundo físico) sin que por ello sean verdaderas. Las Ideologías son sistemas de conceptos e Ideas, también socializadas pero vinculadas a un grupo social (clase social, partido político, institución, corporación) en tanto que dado en conflicto con otros grupos sociales. Las creencias no contienen formalmente esta relación y, por ello, puede hablarse de «creencia de una sociedad considera en sí misma»; las ideologías contienen, en cambio, esa relación y por ello, sólo en la sociedad diferenciada en clases, grupos, en la que cabe hablar de enfrentamiento de unos grupos a otros, podrá hablarse de ideologías” (Diccionario de Filosofía, El Basilisco: 1991)

Existen varios autores que han escrito sobre el tema, tales como, Ortega y Gasset (1986), Griffiths (1982), Fernández (1999) que nos dicen: las creencias son construcciones mentales a las cuales se les asigna validez, verdad o credibilidad para guiar el pensamiento y la conducta.



Fernández (1999) nos cuestiona: en qué consiste creer, qué cosa es saber y cómo se caracteriza el conocer... –y continúa– han sido preocupaciones recurrentes de la reflexión filosófica y también de la teorización psicológica y sociológica.

Ya para *Ortega* (1986) la creencia en el hombre, la cual éste no sabe cómo ni por donde ha entrado. Es algo heredado. Es algo como un conjunto de esfuerzos heredados y que son como el capital sobre el que vive. El hombre es un heredero. La creencia está en nuestra conciencia, no en forma consciente, sino en forma latente, inconscientemente. Y para *Villoro* (2004) la creencia es como una ocurrencia mental. Y se pregunta: ¿qué es creer? Y contesta: la respuesta podría ser aclarar a través de lo que es saber, para él si el saber es una especie de creencia, las notas que descubramos en ésta se le aplicarán también a aquel abordaje.

Para conceptualizar las creencias, es importante recurrir al lenguaje popular en donde encontraremos innumerables definiciones, a saber: creer puede significar el opuesto de saber, cuando no se está seguro de algo, mas lo tiene como verdadero. Está certeza en general la asociamos al saber, y no al creer. Ya que en otros casos este saber equivale ineludiblemente a creer, pues no se puede saber algo sin tenerlo al mismo tiempo por verdadero y cierto.

Por más diferentes que sean estas doctrinas, para *Villoro* (2004) cuando caracterizan la creencia, todas tienen algo en común: el aspecto “mentalista” e “idealista”. De allí determinan la creencia como una ocurrencia o un acto de una cualidad privada.

Crear para *Villoro* (2004) sería un sentimiento o un acto de una cualidad específica que ocurre en la mente de un sujeto, por lo tanto, sólo es accesible a este sujeto; sólo él puede percatarse de tener esta ocurrencia, porque sólo él tiene el acceso a los datos de su conciencia. Y sustenta la tesis de que las creencias están en nosotros como disposición y de las cuales podemos echar mano ante situaciones que así nos lo exijan para dar cuenta de una realidad.



Por otro lado para Fernández (1999) todo saber implica creencia, pero no toda creencia implica saber: a pesar de que no podemos afirmar que sabemos algo sin creer en ello, sí es frecuente que digamos creer sin tener la seguridad de que sabemos.

El autor continua, “es necesario para distinguir entre creencia y saber dos condiciones sobre el objeto de nuestra creencia o sabiduría. El primero, solemos pensar que “sabemos” cuando comprobamos que la creencia resulta verdadera, es decir, cuando la proposición en que se expresa lo es. En segundo lugar, no basta la comprobación de lo creído resulta acorde con lo verdadero, sino que es necesario tener razones suficientes que lo justifiquen para poder distinguir entre el saber y la creencia verdadera por azar o cualidad”.

Desde este planteamiento, *saber es entonces creencia verdadera y justificada*. El conocimiento responde a la necesidad de orientar nuestra vida en el mundo, asegurando con firmeza el acierto de nuestras creencias, estableciendo ataduras entre éstas y la práctica, de manera que el sujeto pueda anclarse en la realidad. Igualmente, sólo tenemos conocimiento, si solamente sí, seguimos la razón. La costumbre y la imaginación nunca son suficientes para dar la validez al conocimiento.

Además, se va distinguiendo el saber del creer, buscando aproximarse al objetivo de análisis que se plantea en este trabajo.

Tradicionalmente el conocimiento ha sido visto como creencia que ha pasado ciertas pruebas de objetividad, y que es mantenido porque las ha pasado. El nombre de las reglas que deben observar para ayudar a la mente a asegurar un conocimiento *a priori* y para los cánones de la evidencia empírica es la Razón, usada para juzgar la verdad de las creencias en contra de los hechos de un mundo independiente (Hollis, 1990 en Fernández, 1999).

En suma: sólo tenemos conocimiento si seguimos la razón. La costumbre y la imaginación nunca son suficientes para proporcionar conocimientos válidos. De esta forma, para Hollis (1990); y



para los autores que agregan a alguna de las formas del racionalismo en la sociología del conocimiento, se producen una desigualdad básica en la explicación de las creencias:

Un hombre que sabe cree porque sabe. Un hombre cuyas creencias sólo pueden ser explicadas por la costumbre o la imaginación, no sabe (Hollis, 1990: 68).

Fernández (1999:663) señala que existe entre la simple comprensión de una proposición y la creencia en ella no estriba en la cualidad específica del acto de creer, esto es, en la clase de acción mental que realiza un individuo, sino en la disposición de la persona a actuar como si tal proposición fuese verdadera, en cómo el hecho de creer alguien en algo le compromete a actuar en consecuencia. Y continua, una ocurrencia es observable y se expresa mediante enunciados que narran situaciones datos o hechos. La disposición, por el contrario, no puede ser observada; es una característica que debemos atribuir a los objetos para explicar ciertas ocurrencias.

Tener una creencia determinada significa, en el lenguaje cotidiano, considerar que aquello en lo que se cree es un hecho, contar con su existencia en el mundo, de tal modo que las relaciones que establece el sujeto que cree con el mundo que le rodea están reguladas por ciertas expectativas derivadas de la creencia que mantiene.

Esas expectativas constituyen la explicación de acciones que serían incoherentes sin la existencia de la creencia subyacente.

El mero hecho de creer en algo, y el aceptar, por tanto, que ese algo forma parte del mundo real, constituye la disposición del sujeto a actuar de manera coherente con la existencia real de lo que es creído (Fernández, 1999:665).

En el debate del pensamiento racionalista sobre las creencias y el conocimiento, la tradición relativista rechaza las distinciones anteriores. Los sociólogos del conocimiento defienden el “programa fuerte”, conocimiento es todo aquello que los



hombres toman como tal. Consiste en aquellas creencias en las que los hombres confían y con las que viven (Barnes y Bloor, 1990, en Fernández, 1999).

(Pole, 1982, en Fernández, 1999) marca que las creencias, es necesario tratar de distinguirlas de otros estados internos de la persona, como afectos, intenciones o actitudes; tratar de expresar las relaciones entre creencias y motivos, propósitos y razones, y dar cuenta de la propiedad de las creencias de orientar la vida cotidiana.

Nos aclara Villoro (2004:52) que la diferencia entre actitud y creencia radica en que la actitud se distingue de la creencia en donde las mismas disposiciones a actuar están “sobredeterminadas” por una dirección afectiva hacia al objeto.

Para Fernández (1999:663) el concepto de creencia quiere decir lo opuesto a saber en el sentido de que no se está seguro de algo pero se tiene por verdadero. Y continua, la seguridad, la certeza, la falta de vacilación, solemos asimilarla al saber, no al creer. En otros casos, más generales, creer equivale a aceptar algo como verdadero o existente. Entonces saber implica necesariamente creer, ya que no se puede saber algo sin tenerlo al mismo tiempo por verdadero y cierto.

Actualmente ya se acepta que la creencia es una disposición y no una ocurrencia mental. La diferencia para Fernández (1999) existe entre la simple comprensión de una proposición y la creencia en ella no estriba en la cualidad específica del acto de creer, esto es, en la clase de acción mental que realiza un individuo, sino en la disposición de la persona en actuar como si tal proposición fuese verdadera, en cómo el hecho de creer alguien en algo le compromete a actuar en consecuencia. Una ocurrencia es observable y se expresa mediante enunciados que narran situaciones, datos o hechos.

La disposición por el contrario, no puede ser observada; es una característica que debemos atribuir a los objetos para explicar ciertas ocurrencias.



Conforme Fernández (1999:663) en términos generales estamos hablando de *creencia* cuando la disposición se ve determinada (esto es, delimitada, acotada) por las características o propiedades del objeto o situación objetiva al que se refiere; y hablamos de *actitud* cuando la disposición está determinada por un dinamismo específico a favor o en contra del objeto, como respuesta a necesidades subjetivas encarnadas por una pulsión (toda clase de deseo y querer). Las intenciones, por su parte, dependen conjuntamente de creencias y actitudes, es decir, de las propiedades del objeto y de las inclinaciones hacia él. Así, tanto la actitud (componente afectivo de la disposición) como la intención (componente conativo), suponen creencias y pulsiones hacia objetos o situaciones.

La creencia es entonces el aspecto objetivo de la disposición, en el sentido de que se refiere a características de un objeto o situación objetiva que, en tanto existe, puede ser común a todos (aunque de hecho no lo es), mientras que actitudes e intenciones no tienen por qué ser compartidas, al estar determinadas no ya por un objeto existente, sino por factores individuales, subjetivos, elaborados por las personas.

La existencia de creencias colectivas se comprende de esta manera, como referidas a un mundo que puede ser compartido en sus características o propiedades por un grupo de personas.

Para este último, las creencias de los actores sociales, en consecuencia, representan un proceso de interiorización de las normas sociales y académicas, a través de las cuales los individuos adquieren las competencias necesarias para relacionarse con el medio.

Postura que estamos de acuerdo para comprender el fenómeno de las creencias dentro de la maestría en pedagogía.

Fernández (1999: 665) para el lenguaje cotidiano, tener una creencia, significa considerar que aquello en lo que se cree es un hecho, contar con su existencia en el mundo, de tal modo que las



relaciones que establece el sujeto que cree con el mundo que le rodea están reguladas por ciertas expectativas derivadas de la creencia que mantiene. Esas expectativas constituyen la explicación de acciones que serían incoherentes sin la existencia de la creencia subyacente. El mero hecho de creer en algo, y el aceptar por tanto, que ese algo forma parte del mundo real, constituye la disposición del sujeto a actuar de manera coherente con la existencia real de lo que es creído.

En tanto que, el hecho de creer deba traducirse en acciones, de lo contrario toda creencia va acompañada de la disposición a actuar de manera coherente con ella si fuera preciso o posible emprender alguna acción al respecto.

Así que, para el análisis del trabajo, se adoptó la definición o lectura de éste fenómeno *que las creencias son sistemas socializados de conceptos e Ideas que organizan la percepción de partes del mundo o de su totalidad en el que vive la sociedad de referencia*, es decir la comunidad de maestros del posgrado en pedagogía de la FES Aragón, así como, que las creencias son las practicas cotidianas de los maestros en su quehacer académico, en su cotidianeidad en el posgrado. Y que además estas prácticas cotidianas no aportan la cultura de los intercambios académicos aun, dado toda una practica institucional, o de una cultura académica instituida en el posgrado y en general en la propia FES Aragón con relación a una visión del contexto global, de pensar más allá de los límites geográficos y de fronteras de conocimiento y de relaciones entre pares académicos, de una instancia en otra cultura para comparar practicas educativas, para un estudio de identidades, etcétera.

Por lo anterior concordamos que las creencias de los maestros, en consecuencia, representa este proceso de interiorización de las normas sociales y académicas, en este caso de la cultura⁷ académica instituida, a través de las mismas, los

⁷ Para Geertz (1990:88), la cultura es un esquema históricamente transmitido de significados representados en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio de los cuales el hombre comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento y sus actividades frente a la vida. Conforme Carrillo (2005:23), a la cultura no se le puede entender como meros patrones complejos de conducta, sino como mecanismos de control compartidos que gobiernan el comportamiento humano (...) a la cultura se le debe ver como una dinámica social en



actores van adquiriendo las competencias necesarias para relacionarse con el medio, manifestando así sus creencias sobre una cultura de intercambios con miras hacia una educación de calidad, y que esté paralela a los grandes debates educativos a nivel mundial, y además por tratarse de un mundo altamente ínter mezclado por el proceso de la globalización.

Las creencias de los actores sociales, en consecuencia, representan un proceso de interiorización de las normas sociales y académicas, a través de las cuales los individuos adquieren las competencias necesarias para relacionarse con el medio Coulon (1995).

Así, para Villoro (2004) creencias son prácticas cotidianas, en efecto para el constructo teórico, acordamos que estas prácticas cotidianas, son las mismas creencias de los docentes hacia a un cierto objeto, en cuestión del trabajo, los intercambios académicos, para los maestros serían prácticas cotidianas que aún no son reales, no se hicieron literalmente cotidianeidad en sus prácticas y quehacer académicos en la maestría, fenómeno que se dio a entender un poco en el apartado de la problematización y será más detallado en la parte de análisis de las creencias de los maestros en la cuarta parte de este trabajo.

Se analizarán e interpretarán las categorías a fin de crear espejos sobre el cotidiano de la Maestría en lo relacionado a las creencias de los maestros sobre los intercambios académicos.

la que ingresan nuevos saberes que se reformulan y se recrean para nuevas equivalencias en las que existen patrones de conducta ínter subjetivos que determinan la práctica social.



4. LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES DEL POSGRADO SOBRE LOS INTERCAMBIOS ACADÉMICOS

“La lectura del mundo precede la lectura de la palabra.”
Paulo Freire

Este capítulo ahondará en las categorías arrojadas por el trabajo de campo, buscando a través de la propuesta teórica de las creencias, conocer en detalle e interpretarlas para crear espejos a los actores del Posgrado de la FES Aragón, cuyo contexto del mundo global, internacionalizado, demanda desestructurar ciertas creencias arraigadas y visualizar otros espacios de diálogos en busca de otros intercambios con pares académicos de espacios formativos diferentes, de contrastar culturas, para buscar valorar y revalorar las prácticas y procesos formativos del Posgrado en Aragón.

El material que se presenta en este trabajo integra el *corpus* de “Propuesta de Seminario Internacional en Investigación Educativa para los Docentes del Posgrado–FES Aragón a través de Intercambios Académicos, cuyo objeto de estudio es la ausencia de los maestros de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón en los intercambios académicos en Latino América. Por tal razón el análisis realizado en él se centra en conocer e interpretar las creencias sobre el objeto estudiado.

Para Ruiz (2001), estas narraciones (voces)¹, en cuyas palabras se concentran mucha fuerza, condesan importantes convergencias, no en que se refiere el desarrollo biológico y psicológico, las experiencias materiales y trayectorias vividas, porque cada vida desde la identidad personal es irrepitable y corresponde sólo a un sujeto, sino en relación con la apropiación de elementos simbólicos y usos narrativos.

¹ El paréntesis es del sustentante.



Así el contexto mundial nos invita a la reflexión: la lógica del mundo ha cambiado con la globalización, por su vez, los tratos comerciales, las relaciones entre los pares, con las tribus académicas, y las fronteras entre los países cada vez más se reducen, por lo menos a niveles de intereses económico en primer plan, y luego los demás intereses en particular.

Esta lógica centrada en la petición del arte del diálogo, en las negociaciones entre pares académicos, el conocer los intereses que están detrás del todo de la demanda de la globalización, es importante para saber dialogar, comunicarse con los demás, asimismo, la UNAM con la creación del Pacto de México (2005), concretando con el Proyecto las Macrouiversidades, cuyo objetivo busca reducir las fronteras en toda Iberoamérica (México, España, Portugal, Sudamérica, Centroamérica y el Caribe) y abrir el paso para consolidar los intercambios académicos en esta zona, inmerso en este contexto se inscribe esta investigación.

Así, este trabajo trata de proporcionar una dimensión de fronteras, de abrir horizontes para los alumnos y académicos del Posgrado, asimismo para el desarrollo de todos los pares que están inmersos en el proceso, y por cuestiones de la geopolítica Latinoamérica, en especial para el Posgrado de la FES Aragón en su contexto actual.

Y, en si tratando de que la Facultad de Estudios Superiores Aragón, que a penas alcanzó esta jerarquía, de Facultad, y por tal situación está obligada a participar de estos cambios políticos de intercambio académico a nivel mundial, y a la política del actual rector de la UNAM, lleve a este diálogo y para estar en congruencia con la situación mundial de la internacionalización, creando así puentes mundiales que nos lleven a los intercambios académicos.

Derivados de lo anterior, se busca interpretar las creencias de los maestros de la Maestría en Pedagogía sobre la cultura de los intercambios, así como la



importancia de los idiomas para realizar este diálogo, y adecuarse a los cambios promovidos por la internacionalización, como el dominio de idiomas para leer en fuentes primarias y estar acordes con las exigencias de los estándares internacionales exigidos por otros Posgrados.

Después de un diagnóstico inicial que se llevó a cabo en la Maestría en Pedagogía, se da a conocer de manera general algunas de las creencias de los maestros, como son: Centra su formación en la FES Aragón; Descuidando las exigencias de los Estándares Internacionales de Posgrado; los docentes están en proceso de formación (tendencias hacia a la formación); Tendencias de mirar hacia el Norte por la hegemonía EUA y Europea (Ausencia de una visión de identidad latinoamericana); y fortalecer otras posturas de investigación en el Posgrado. Más para fines de análisis de este trabajo daré a conocer las siguientes creencias por el entrelazado y/o el laberinto de los eventos documentales sobre la formación docente en la Maestría, cuyo rompecabezas armamos después del trabajo de campo, y nos llevaron a las siguientes categorías: *formación sistematizada VS formación fragmentada; mejor formación académica en Ciudad Universitaria; no requerimiento del uso de las lenguas extranjeras para la formación; dificultad para realizar estudios en el extranjero, hegemonía de formación hacia EUA y Europa, y Brasil un nicho de oportunidades para la unidad latinoamericana.*

A continuación buscaré analizar estas categorías, con el objetivo de crear un espacio para la reflexión sobre el Posgrado en Aragón, dejando un auto-espejo para los actores del mismo.



4.1. Formación Sistematizada VS Formación Fragmentada

Las prácticas de formación de docentes universitarios en la década de los setenta y ochenta se caracterizaron como practicas escolarizadas, como la añoranza del antiguo Centro formador, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, CISE–UNAM, citado por los maestros entrevistados, centro que ya no existe más, siendo sustituido por el CESU, Centro de Estudios sobre la Universidad.

Nos comentan algunos maestros del Posgrado que el CESU no lleva la misma característica y función que poseía el anterior Centro.

En voz de un maestro:

(...) anteriormente los que se trabajaban en el CISE, pero dado que desapareció no sé ahora quien se encargue de esto (...)

(...) en España existe en distintas universidades aquí no existe eso, aquí existe un híbrido que llaman “CESU” que es Centro de foro, estudios, sobre la universidad que es resultado de la defunción del CISE que era el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos que si funcionaba como un Centro Formador de Docentes. Pero actualmente no existe ninguna institución universitaria de ciencias de la educación que se dedique a formar docentes, no se le ha dado el peso que esto merece y únicamente se completa de departamentos de supuesto apoyo pedagógico donde se dan cursos, cursitos de supuesta actualización pero no forman a nadie.

El maestro contempla en sus creencias² una cierta añoranza del antiguo Centro de Formación, el CISE, y evidencia la gran importancia que tenía y como dejó un hueco en la universidad, y para los mismos maestros; ya que el actual no funciona

² Las creencias son prácticas interiorizadas e institucionalizadas por los sujetos Villoro (2004).



como formador y no se percibe la preocupación de la misma Casa de Estudios en recuperar o crear otro medio para proporcionar la formación a sus docentes.

Relatos que nos van dando argumentos para indagar o afirmar que en la UNAM, y en la FES Aragón, no existe un Centro o Organismo que esté preocupado en la formación continua de sus docentes.

Dado el contexto actual que viven los actores del Posgrado en Pedagogía, buscamos ahondar un poco más sobre esta creencia en un contexto de la internacionalización.

La movilidad, plantea la ANUIES³, es una posibilidad educativa en diferentes instituciones nacionales e internacionales, como sistemas abiertos, para profesores que están aislados, para promover pares académicos tanto a nivel nacional como internacional, con tendencias para operar infraestructuras compartidas entre instituciones.

Hablar de formación docente para maestros de un Posgrado sería algo incongruente, sin embargo, no estamos negando el grado adquirido por los mismos, pero si, buscando ofrecer otros espacios de formación continúa en un contexto de cambios intensos y casi momentáneos ya que estamos inmersos en la dinámica de los hechos de un mundo globalizado.

La formación de profesores universitarios en el país, constituye un campo de estudio estrechamente vinculado a otros procesos educativos, a la caracterización del sector educativo en su conjunto y a otros procesos sociales complejos que lo influye y lo determinan (Adler, 1985).

Aquí no se trata de formación inicial, se trata de una búsqueda de formación continua y de por vida, como lo es la propia construcción del conocimiento y esta

³ Cf. Capítulo 5, la alternativa de formación docente.



con calidad que para Carlos Tünnermann (2006) en la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (Jomtien, 1990): “La calidad⁴ de la educación se hace realidad en los aprendizajes cualitativamente relevantes. La calidad no esta tanto en los que enseña sino en lo que se aprende, por lo que en la práctica dicha calidad está cada vez más centrada en el propio sujeto educativo”.⁵

Sabemos que el desarrollo de la formación no es lineal. El caso de la docencia es paradigmático al respecto. Un oficio tan masivo en una sociedad tan desigual y fragmentada se vuelve cada día más heterogénea.

⁴ El Programa para el Fortalecimiento del Posgrado nacional PIFOP, Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado, del CONACYT, 2001-2006, considera en el marco de sus respectivos objetivos estratégicos, establecen que el gobierno federal:

- Promoverá una educación superior de buena calidad que forme profesionistas, especialistas, científicos, humanistas, tecnólogos y profesores investigadores capaces de aplicar, innovar y transmitir conocimientos actuales, académicamente pertinentes y socialmente relevantes en las distintas áreas y disciplinas;
- Impulsará el desarrollo y la consolidación de las instituciones públicas de educación superior;
- Alentará la apertura de un programa de posgrados de buena calidad en áreas de interés local, regional o nacional;
- Estimulará el intercambio académico y la integración de redes conformadas por programas de posgrado que articula áreas de interés regional;
- Promoverá el desarrollo de especialidades tecnológicas que permitan adquirir conocimientos y habilidades para realizar labores de investigación, desarrollo e innovación tecnológica que requiere el sector productivo.
- Con base en los objetivos el CONACYT y la Secretaria de Educación Pública, SEP iniciaron el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN) SEP-CONACYT, para visualizar todos los detalles del programa, ver www.conacyt.mx.

⁵ La calidad en Educación Superior para Carlos Tünnermann (2006:4), nos plantea el Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior de la UNESCO (Paris, 1995), nos dice que “es un concepto multidimensional, que depende en gran medida del marco contextual de un sistema determinado, de la misión institucional o de las condiciones o normas dentro de una disciplina dada”... “La calidad abarca todas las funciones y actividades principales: calidad de enseñanza, de formación e investigación, lo que significa calidad de su personal docente y de los programas, en calidad de aprendizaje como corolario de la enseñanza y de la investigación. Sin embargo hay que aceptar que la búsqueda de la calidad tiene muchas facetas y va más allá de una interpretación estrecha de rol académico de los diferentes programas. Por lo tanto, implica tan bien prestar atención a las cuestiones que pertenecen a la calidad de los estudiantes y de la infraestructura, así como del entorno académico (...) todos estos aspectos están relacionados con la calidad unidos a un buen gobierno y administración (...) imagen institucional que puede proyectar a la comunidad académica.



Así, observo en algunos fragmentos de las entrevistas, qué percepciones tienen algunos maestros sobre formación docente, veamos esta creencia:

(...) yo pienso que no debe hablarse de formación docente sino de capacitación continua, porque damos por hecho que para entrar a nivel de maestría como profesor se debe contar con el título universitario de éste y pues, tener como es maestría en pedagogía, la formación pedagógica básica.

Ya no tendríamos que formar al docente, más bien tenemos que dar una serie de capacitación continua, secuencial no formarlo sino irlo conformando, capacitando aunque suene un poco feo pero es la realidad para mí.

Podemos contemplar en el habla del maestro que si ya se da por formado. Y estamos de acuerdo con él. Pues la propia exigencia institucional del Posgrado le demanda un grado en maestría para trabajar tal nivel. A lo mejor, si podríamos hacer confusiones de terminología en formación o capacitación secuencial o continua; mas a nuestro entendimiento, el nivel de exigencia de un contexto tan mutante y dinámico en el momento actual de la globalización, se propone una formación continua, entendida ésta como algo que jamás se acaba o que tenga un tope, que llegué a su límite.

Otro maestro comenta:

En nuestra Maestría en Pedagogía se está empezando a dar la formación para maestros sin embargo ésta también ha adolecido de un seguimiento y además no todos los maestros participan, ni estamos de acuerdo en una formación porque muchos consideran que ya traen ellos una formación hecha estructurada y que su formación es la que debe prevalecer.



Vemos que éste maestro hace una especie de denuncia de ciertas creencias y de una cultura académica instituida, porque muchos maestros consideran que ya traen consigo una formación hecha, acaba, terminada, estructurada, y ésta formación es la que debe prevalecer.

Entonces me pregunto, ¿qué pasa a nivel de los discursos que se manejan a nivel académico en el Posgrado? ¿No cambiamos dentro de una dinámica de mundo, de contextos, las ideas no evolucionan, el pensamiento no cambia con el proceso histórico?

Aquí podemos incurrir en ciertas prácticas tradicionalistas. Sin embargo si observamos Bruner (1997) ¡que para el año 2020 el estado de conocimiento se cambiará a cada 73 días! ¿Qué podríamos estar enseñando a nuestros alumnos, con un currículo que se transforma a cada 73 días? ¿Qué estado de arte, o de conocimiento podría resistir a tanta información?

Veamos otra percepción de otro maestro:

(...) me preocupa aquí es que veo un proceso de fragmentación también en los cursos o sea la mayoría de ellos como que no tienen un eje articulador totalmente dado, se convierten como que en cursos y más cursos el problema que yo noto es su desarticulación.

El maestro hace una aclaración de su percepción de la realidad de los cursos de formación del Posgrado en Pedagogía, y nos hace evidente que hay un proceso de desarticulación de éstos cursos, son cursos y más cursos sin un eje articulador.

Si hay una tentativa de empezar un proceso de formación para los maestros, mas adolece de continuidad, de un eje articulador. ¿Qué podría estar pasando allí?



¿Qué medidas se podrían tomar para subsanar la ausencia de una propuesta de formación para los maestros de la Maestría en Pedagogía? Y ¿Antes en un dado momento había éste espacio de formación?

Pérez Gómez (1999:465) nos podría aclarar algunas de las inquietudes: el profesor es por encima de todo un intelectual en la encrucijada del conocimiento y de la cultura, un intelectual que reflexiona sobre la ciencia, la cultura y el arte como instrumentos de adaptación creadora a la realidad, con el propósito de provocar su asimilación en las nuevas generaciones. El desarrollo de tales competencias profesionales requiere un prolongado currículum de formación de carácter experiencial, es decir, práctico y teórico a lo largo de la vida profesional del docente.

En un mundo altamente marcado por cambios profundos, requiere por parte del docente esta actitud de investigador incansable, además de innovador, de actitudes propositivas.

El conjunto de actitudes, sentimientos, valores, habilidades y conocimientos en la formación del pensamiento práctico del docente. Esta red compleja de significados, efectos y comportamientos es la verdadera responsable del estilo docente, de la definición de finalidades y de la configuración del sentido tanto de las interpretaciones como de las intervenciones del docente en la complicada y demandante vida del aula (Pérez Gómez, 1999).

4.2. Mejor formación académica en Ciudad Universitaria

Desde la fundación de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Aragón, ENEP, en 1976, dada una serie de dificultades que se encontraban en el momento, tales como carencia de profesores titulados, sin experiencias en el campo, sin un plan de estudio sólido, por la distancia que se encontraba la ENEP de la Ciudad de México, de la Ciudad Universitaria. Esta situación fue generando una cierta



creencia de que la mejor formación académica era en la Ciudad Universitaria, y no en Aragón.

Por lo anterior, *la añoranza del CISE y los cursos de DGAPA, en la voz de todos los maestros entrevistados nos dan a conocer que no hay cursos de formación para los maestros del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón. ¿Cómo podemos ver ésta ausencia de formación continua en el Posgrado de Aragón? Que nos parece observar las voces de los propios actores de este escenario llamado Maestría en Pedagogía de la FES Aragón.*

En voz del maestro:

(...) alcances y limitaciones bueno pues desde luego que la maestría y el doctorado así como tiene cosas muy benévolas en el momento también tiene ciertas limitaciones y pienso que si desde luego puede ser perfectible una de las limitaciones que por lo menos aquí en Aragón se hacen más agudas son las limitaciones de carácter financiero por ejemplo, entonces nosotros contamos con recursos muy bajos comparados con la facultad (...).

En la FES Aragón una de las problemáticas más agudas es la situación financiera, pocos recursos para invertir en tantas exigencias y necesidades de sus 12 licenciaturas y sus 4 posgrados. Algo que va orientándose hacia la búsqueda de medios para subsanar tal situación.

Continúa el maestro:

(...) la facultad desde luego cuenta con una planta de profesores de carrera de tiempo completo totalmente dedicados al programa y Aragón sólo cuenta con unas horas que le pagamos a los profesores y ellos están aquí cuatro, ocho las



horas que les pagamos lo demás lo dedican a otras instituciones esa es una limitante porque ellos por más que se comprometan no lo pueden hacer totalmente porque no tienen el tiempo completo, entonces eso es una limitación, desde luego nos falta un edificio porque aunque ya está aprobado no hay recursos, los espacios son muy pequeños nos falta muchísimo equipo por ejemplo, ustedes mismos lo ven en los coloquios faltan por ejemplo cañones, faltan computadoras, faltan proyectores de acetato en fin que no están en óptimas condiciones no obstante (...)

Como vemos Ciudad Universitaria cuenta con su planta de profesores de tiempo completo, algo que no tenemos en Aragón, motivo de muchas situaciones problemáticas, tales como a nivel de tiempo, disposición para las clases y en un sentido muy especial, a la investigación, consecuentemente este docente no está seguro de su situación laboral, manifiesta inseguridad, y una serie de otros problemas generados por la misma cuestión.

Además no se tiene un espacio físico idóneo para el Posgrado, algo que nos va limitando en otras situaciones como oferta de más grupos, espacios físicos para los investigadores, etcétera.

Nos aporta otro maestro:

(...) Bueno una propuesta formal como tal no tenemos, tenemos una serie de actividades que desarrollamos cada cambio de semestre, cada período ínter semestral que hemos venido agrandando a través de unas reuniones semestrales que fue resultado de una inquietud del mismo grupo docente.



Podemos ir observando la ausencia de los cursos para los maestros en el Posgrado, pero esta práctica ya empieza a dar frutos, pues las reuniones semestrales proporcionaron una inquietud en los propios docentes, para impulsar la formación de los mismos.

Otro maestro comenta:

(...) Yo creo que uno de los problemas o de las limitaciones es que no se tiene un proyecto definido con respecto a que tipo de profesor o de cómo se va a trabajar, ¿eso por que? Como se le deja al profesor, o sea es tu responsabilidad de formarte, aún cuando hay programas que te apoyan, ahí esta la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (...)

El Posgrado de la FES Aragón carece de este proyecto, según el maestro, para cada profesor, para cada línea de investigación o campo de conocimiento. Pero como abordó el maestro anterior, los espacios están conformándose, los cursos están empezando a plantearse ya dentro del Posgrado.

Evidencia otro maestro:

(...) para formar depende mucho de la voluntad y apoyo institucional, y falta mucho en el doctorado (...)

En el escenario del Posgrado hay un vacío de programas de formación para sus maestros, por lo comentado anteriormente, los maestros señalan que existe; que el Posgrado carece en especial de una planta docente de tiempo completo, algo que Ciudad Universitaria contempla pero los maestros de FES Aragón cuentan con otros empleos para complementar su salario, no contemplan una planta docente con maestro de *Tiempo Completo*, algo que afecta muchísimo al



programa de Posgrado, consecuentemente a la formación de los alumnos, futuros formadores de formadores o de conciencia, de ciudadanía para el país... para el mundo.

Aquí se deja un espejo que tiene la capacidad de crear imágenes bonitas o feas... o una fotografía del Posgrado en Pedagogía de Aragón, que se puedan ver y sacar algunas consideraciones sobre el contexto, sus actores y su función para los futuros educadores en México.

4.3. Dificultad para realizar estudios en el extranjero

Las ENEP's, unidades académicas, campus de la UNAM, serían regidas por una estructura matriarcal sustentada por una administración ágil y eficaz de orden académica, para atender en forma interdisciplinaria problemas de orden social como, por ejemplo, ENEP Aragón y Acatlán, la organización de las ciencias sociales y económicas. El rector González Casanova propondría una mayor vinculación entre la investigación y la docencia, e integrar la teoría a la práctica, para Hernández (1997:138-142) dentro de estos lineamientos, no se planteó una política de estabilidad laboral para la planta docente, cuestión que desde la inauguración de las ENEP's los docentes eran contratados por horas.

Según Carrillo (1996), la intención de estos centros tenía como sustento teórico-metodológico la interdisciplinariedad, la integración teoría-práctica y la vinculación docencia-servicio. Además, la idea base de considerar que la tarea académica debía estar sustentada en la organización del trabajo administrativo, una estructura matriarcal, se pensaba que la práctica administrativa debería estar subordinada a lo académico. Esta estrategia era conveniente dado que se proporcionaba la cooperación académica con base en impartir futuras salidas profesionales.



Un sistema de esta naturaleza permitiría la creación de salidas profesionales novedosas; la obtención de un nivel de calidad homogénea para las distintas especialidades; mejor uso de las instalaciones; y una más eficaz participación del personal docente. Otra ventaja del sistema sería su flexibilidad capaz de permitir nuevas formas de cooperación académica con las escuelas y facultades ya existentes además de permitir la introducción de reformas que las autoridades y la comunidad consideraren convenientes (Granados, 1980:14, en Carrillo, 1996).

Pero por lo anterior, así no sucedió, y continuó con la creencia que un día se podrán establecer los medios para realizar los intercambios académicos; sin embargo no se dio, y como resultado de esta práctica académica en el Posgrado el fenómeno de la endogamia suma el 71% de los maestros en el plantel; algo que no es negativo, pero que hace que se corra el riesgo de repetir los mismos procesos formativos.

No en tanto después de 30 años de ENEP, y ahora FES Aragón, es posible que con las políticas del actual rector de la UNAM quien favorece la creación de nuevos programas de intercambio, e incluso de ampliar los ya existentes, a fin de cambiar las estrategias de formación de alumno y docente, pueda lograr el crecimiento y desarrollo de su comunidad universitaria. Una gran opción que se puede explorar es a través del Proyecto de las Macrouiversidades que abrió espacios para los docentes y los alumnos. Insisto en que hay que gestionar y proporcionar los apoyos necesarios para conseguir estancias y salidas al exterior mediante los intercambios académicos ya sea hacia España, Portugal, Latinoamérica y el Caribe, instituir la cultura de los intercambios en el Posgrado en Aragón, para paulatinamente romper con la práctica académica de la endogamia.

Desde su creación podemos percibir la necesidad y la visión que el proyecto ENEP tenía y necesitaba de la cooperación académica. Se entiende que la problemática del Posgrado en la FES Aragón se va dando como un laberinto compuesto por varias piezas, que se va montando el rompecabezas, desde



cuando planteábamos los hallazgos y se conformaron las categorías de análisis del fenómeno estudiado, o sea, la ausencia de los docentes del Posgrado en los intercambios académicos en Latinoamérica, este objeto se va conjuntando por varios factores muy complejos, que se conjugan desde las prácticas administrativas dando como resultado toda una endogamia en el Posgrado como práctica tanto académicas como instituidas.

Para Adler (1985: 111-112) uno de los problemas que afectan el desarrollo de los programas de formación, se constituye de los obstáculos laborales y administrativos que enfrentan los eventos y el personal académico que participan en ellos. (...) además de la disociación ya planteada con anterioridad entre investigación y docencia, que desincentiva el profesor para auto investigarse, se expresa con problemas laborales importantes la profesionalización docente no reconocida de numerosos maestros que trabajan muchas hora-clase, sin contar con la categoría de tiempo completo, el reducido número de profesores de carrera y cada vez mayor proporción de asignatura y la indefinición de las características, derechos y obligaciones de los trabajadores de la educación.

Se hace referencia al exceso de carga horaria para los docentes en muchos lugares de trabajo, inestabilidad laboral y problemas de contratación, inadecuada remuneración y poco prestigio que se asignan a la carrera docente y continuo movimiento de los profesores, que se forman y después se van a otras instituciones educativas o a otros campos de actividad profesional.

Otro aspecto muy importante para considerar sobre la formación docente para Adler (1985: 112-113), la planta debe contemplar también la necesidad de personal académico de alto nivel, el adecuado reparto de los recursos financieros y la infraestructura en acervos bibliográficos y de locales que se requieren, tomando en cuenta que algunas universidades públicas no poseen o no destinan suficientes recursos a la formación de profesores e investigadores. (...) otro



aspecto es la vinculación⁶ de intra e inter-institucional, puesto que, gran número de eventos de formación se dan aisladamente por la escasez de relaciones entre las instituciones y dependencias que promueven este tipo de actividades.

Dentro de las dificultades para realizar estudios en el extranjero se encuentra el problema de las pocas plazas laborales, éste problema está vinculado desde el rector González Casanova que propondría una mayor vinculación entre la investigación y la docencia, e integrar la teoría a la práctica que para Hernández (1997:138-142) dentro de estos lineamientos, no se planteó una política de estabilidad laboral para la planta docente de la antigua ENEP Aragón, cuestión para Adler (1985: 111) uno de los problemas que afectan el desarrollo de los programas de formación, se constituye de los obstáculos laborales y administrativos que enfrentan los eventos y el personal académico que participa en ellos. Consecuentemente se sumaron factores, y desencadenaron otros fenómenos como la endogamia.

Según Pérez Gómez (1994), la base de la transformación japonesa fue atribuida a su capacidad de transplantar al interior de sus organizaciones algunos elementos característicos de su propia cultura, aspectos como la solidaridad, valorización del apoyo mutuo, trabajo grupal, abnegación, fidelidad, sacrificio y cierto paternalismo feudal, en síntesis, la vinculación de una cultura ancestral con la organización de un proceso moderno de producción.

Por lo anterior el Posgrado de Aragón, en este contexto muy particular que esta viviendo en su condición socio-institucional-académico, es decir, su recién logro de Escuela de Estudios Profesionales para Facultad de Estudios Superiores Aragón, demanda de su cuerpo, y en conjunto, toda una reestructuración para hacer merito a su jerarquía adquirida, para tanto, necesita reflexionar en profundidad sobre sus creencias, específicamente la de su cuerpo administrativo, de personal de apoyo y en especial de los docentes, para que ese desplazamiento

⁶ Esta vinculación para nuestra tesis, significa como uno de los aspectos el Intercambio Académico, algo que esta dando a conocer para buscar comprender el escenario del Posgrado de Aragón, y proporcionar otra alternativa de formación para salir del proceso de la endogamia que se gesta en el Posgrado.



que dio Japón, debiera imitarse en la FES Aragón, se dé en su estructura cultural, en aspectos claves como la solidaridad, valorización del apoyo mutuo, trabajo grupal, abnegación, fidelidad, sacrificio, en suma, la vinculación de una cultura académica con la organización de un proceso moderno de producción de conocimiento.

Aunado a los factores citados anteriormente la endogamia en la maestría es consecuencia de lo demás lo cual va impidiendo que los docentes del Posgrado salgan a realizar estudios en el extranjero, como un círculo vicioso de prácticas académicas que fueron estableciéndose en el interior de la Facultad.

Las voces de los maestros plasmadas en las entrevistas, nos aportan un fenómeno muy peculiar en la Maestría de Aragón, *la endogamia*, una categoría hallada, la cual no es un universal, y que para efecto de fenómeno del Posgrado es algo muy revelador, pues explica la no participación de los docentes en los intercambios académicos.

La endogamia⁷, tal fenómeno no nace por la simple preferencia de los docentes, como fondo hay todo un contexto que la política laboral de Aragón, cuyas causas se perciben desde su creación en 1974, de no facilidad por una plaza laboral, de no preocuparse con la definitividad de sus docentes, originó tal fenómeno de los maestros, al no tener la posibilidad de salir a otros lados para su formación, menos a un intercambio académico en el extranjero o en el propio país.

⁷ (*De endo-y-gamia*) para la Real Academia Española; 1. f. Práctica de contraer matrimonio con personas de ascendencia común o naturales de un pequeña localidad o comarca; 2.f. Actitud social de rechazo a la incorporación de miembros ajenos al propio grupo o institución; y 3. Biol. Cruzamiento entre individuos de una raza, comunidad o población aislada genéticamente.



No siempre la homogeneidad resuelve los problemas concretos, por lo que es necesario estimular la búsqueda de experiencias distintas (Adler, 1985:161).

La endogamia la podemos ver en varios sectores sociales, como países (por ejemplo en España en la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, para la selección de profesores, el 95%, según Navarro y Rivero (2001), son profesores que tienen una relación directa con los examinadores⁸; En Portugal⁹ un candidato al senado portugués propuso una ley para acabar con la endogamia en las universidades portuguesas y que no se contrate a los doctorantes que acaban de formarse.

Podemos ver la endogamia en seguimientos laborales; en discusión de género; en la biología, de la cual deriva y nace esta categoría, etcétera. Pero, para la derivación de análisis social nos interesa el abordaje en este campo.

Para efecto del trabajo de investigación esta categoría, endogamia, no se adecua a ninguna de las tres hipótesis de la Real Academia Española, pues, en la concepción del maestro que la utilizó, podemos percibir:

(...) Intercambio académico (...) veo que es un problema burocrático... veo un problema de endogamia, se requiere que el profesor salga a otros lugares, sobretudo a nivel internacional en su formación.

El maestro se refería al proceso o al fenómeno que la mayoría de los maestros de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, cursan su licenciatura allí mismo, y siguen con la maestría y continúan con el doctorado, además de trabajar allí

⁸ Aquí estamos usando un ejemplo de endogamia en la universidad española y no estamos afirmando que se dé el mismo caso en FES Aragón; aclaramos: estamos usando un ejemplo de endogamia a nivel de países, de universidad. El artículo publicado en junio de 2004, por el periódico EL PAIS, Madrid, llama la atención del presidente Zapatero que no se deje influenciar por los rectores, mas que investigue el caso en profundidad.

⁹ Cf. <http://quartarepublica.bolgsopot.com/2005/11/o-fim-da-endogamia-niversitaria.html>



también. Observemos la gráfica siguiente del número de profesores de la Maestría en Pedagogía de Aragón:

Gráfica 1. Docentes con el grado de doctor concluido y en proceso de conclusión en la FES Aragón.

Nivel de estudios	Número de Profesores	%
Grado Académico de Doctor Concluido	07	25%
Doctorando Avanzado	12	42.85%
Doctorando Medio	06	21.42%
Doctorando Inicial	02	7.14%
Sólo Maestría	01	3.57%
TOTAL	28	100%

Evidencia un maestro:

(...) creo que el problema de la endogamia es una reproducción de los mismos paradigmas de formación que reciben y han recibido y no hay un ruptura de nuevas visiones de la educación, ni la nueva perspectiva, creo que tenemos que reconocer que es un limitante (...) hay un gran esfuerzo por parte de los docentes en seguirse formando.

El testimonio anterior deja ver la cuestión burocrática de que la facultad aún no se abre a los cambios mundiales, a los intercambios; como el propio rector de la UNAM implementó el proyecto de las Macrouniversidades, precisamente para los intercambios académicos a nivel de Ibero América y el Caribe, está apoyado por más de 200 rectores de las mismas para tal fin, o sea, para dar continuidad a la formación tanto de alumnos como de docentes.

Algo que el Posgrado no despertó, o sea, no posee aún, una cultura de intercambios académicos revelado por las creencias de los profesores del Posgrado.



No se constituyó una práctica académica de los intercambios en la maestría. Muestra que se percibe cuando vamos observando las partes del rompecabezas que nos permitió llegar a este hallazgo tan importante y revelador para este trabajo, que nos permitió observar el detalle del fenómeno de la endogamia que suma el 71,41% de los 28 maestros de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón.

Señal que no es culpa de los docentes, pero si, de toda una práctica académica que se inició desde la creación de las ENEP'S hasta ahora, y que se hizo una costumbre, dado por toda la situación que se encuentran los docentes en no poder salir a otros lados, ni en el país, menos al extranjero, debido a las dificultades que están alrededor de las plazas laborales y en especial de la política laboral que no les permitió medios de lograr la definitividad de los docentes para fortalecer las plazas laborales del Posgrado en FES Aragón.

Así, vamos comprendiendo el porqué de la ausencia de los maestros de la Maestría en Pedagogía en los intercambios académicos.

Entrelazar creencias con hechos sociales, a veces es complicado, sin embargo, es preciso comprender y/o interpretarlas a través de la propia voz de los sujetos que están inmersos en el objeto de estudio. De ahí la gran importancia de recurrir a la propia voz de los maestros para percibir su ausencia en los intercambios académicos.

Maestro:

(...) creo que el problema de la endogamia es una reproducción de los mismos paradigmas de formación que reciben y han recibido y no hay un ruptura de nuevas visiones de la educación, ni la nueva perspectiva, creo que *tenemos que reconocer que es un limitante (...) hay un gran esfuerzo por parte de los docentes en seguirse formando.*



Visualicemos un poco más debidamente ciertos datos duros para posibilitar la interpretación de nuestro objeto de estudio.

Gráfica 2. Salida de docentes al extranjero

Profesores con Experiencia de Intercambio en el Extranjero	12	42.85%
Profesores sin Experiencia de salida al Extranjero	16	57.14%
Total	28	100%

El proceso de formación al interior del mismo plantel, es decir, en la propia UNAM, incurre en una posibilidad de repetición y reproducción de los paradigmas de formación recibidos y como consecuencia, el detalle de reproducirlos o heredarlos a los alumnos, originando una cierta limitante, aunque, los mismos maestros están haciendo un gran esfuerzo para formarse actualmente en el doctorado, el ciclo de los paradigmas educativos son los mismos, y esto nos invita a la reflexión, pues los contenidos, la información que recibieron en la Maestría, ya que algunos docentes continúan como profesores en el doctorado, es decir, éstos continúan como profesores en la misma institución.

De allí, la necesidad de una salida al extranjero, de visualizar otros paradigmas de formación, de visión de mundo, etcétera.

Entre pensamiento y experiencia, entre el colectivo y el singular, la metáfora es, como escribe Ricoeur (1975:271 en Gauthier, 2004:132) la solución de un enigma, o sea, la paradoja del pasaje intuitiva para el no verbal, a través de un tropismo de la lengua (Gauthier, 2004:132).

De los 28 maestros de la Maestría en Pedagogía, 12 tienen experiencia de salida al extranjero, es decir el 42,85% del cuadro docente, dice que tiene experiencia de conferencias, congresos, seminarios; y 16 de los maestros no han salido, un porcentaje de 57,14% no cuenta con tal experiencia.



Surge la pregunta: ¿qué ha originado esta ausencia?

El problema de las pocas plazas laborales esta vinculado desde de la creación de la Facultad en no promover tales intercambios, sumado a la política laboral que deja al maestro en una situación inestable, aunado a las propias prácticas académicas de los mismos, es decir sus creencias concretadas en el fenómeno de la endogamia.

¿Qué opinas de los programas de intercambio que favorece la UNAM?

Los programas de intercambio que favorece la UNAM son buenos, pero generalmente sólo están favoreciendo a los maestros de carrera por lo tanto la problemática es que al favorecer una elite muy especial, muchísimos, la mayoría el 90% que es maestro por asignatura queda fuera de estos programas de intercambio (...)

El testimonio anterior nos explicita un problema: las plazas laborales, dado que el 90% de los maestros de la Maestría en Pedagogía son de asignatura y no pueden salir a otros lados; consecuentemente anula posibles experiencias de procesos formativos que podría traer al posgrado y no pueden, dada esta limitante.

Maestro:

(...) la experiencia que (...) me reporta al estar en una universidad mexicana como la UNAM es muy gratificante y creo que permite un elemento fundamental que es necesario para todo ser humano y es el autoevaluarse y eso lo reafirma, tiene un impacto en el auto concepto, entonces la oportunidad de que un alumno pueda acudir a otra institución educativa que no es la propia y fundamentalmente si es alejado a su contexto natural me parece que eso lo fortalece y fortalece a la institución de origen. Me parece que los programas de intercambio de la UNAM son muy importantes sin embargo creo que no son suficientes porque hay que avanzar muchísimo más para promover intercambio no sólo de estudiantes sino también de profesores, porque hablando de



formación de docentes eso fortalece a la propia docencia, a la propia investigación.

Si el maestro nos llama la atención para la importancia de los intercambios en otras instituciones educativas como elemento fundamental para todo ser humano, para su experiencia personal y la formación de auto concepto, el estar lejos de su contexto, le proporciona un fortalecimiento del mismo sujeto, así también de la propia universidad de origen, ya que la ventaja de poder contrastar experiencias educativas, modos de vida, costumbres, tratos culturales, etcétera, va a fortalecer la formación del sujeto, así como de las propias investigaciones en si, y de su institución de origen.

Así, que en palabras del propio docente, que tiene la experiencia de salidas al extranjero, nos invita a reflexionar su cabal importancia para el proceso formativo y de formación en el cuadro porcentual que ahora tenemos en el Posgrado de Aragón, de 42,85% del cuadro docente, dice que tiene experiencia de conferencias, congresos, seminarios; y 16 de los maestros no salió, un porcentaje de 57,14% no cuenta con tal experiencia; para 57,14 % de salidas y con experiencias en otros contextos educativos fuera de la UNAM, y de México.

Hecho que se arrastra desde su creación en los setenta hasta la fecha. Así, se procurar dejar una imagen del espejo del Posgrado para todo el cuerpo administrativo y docente, a fin de rever tal cuadro y buscar salidas, como las que apuntamos en el quinto capítulo sobre una de las alternativas para la formación docente del Posgrado en Aragón en contexto actual y de la internacionalización.



4.4. No requerimiento del uso de las lenguas extranjeras para la formación

Parecemos carecer de iniciativa para afrontar exigencias nuevas porque, en definitivo, nos encontramos atrapados por la presencia imperceptible y pertinaz de una cultura escolar adaptada a situaciones pretéritas (Pérez Gómez, 1999:12).

Una de las creencias evidenciadas durante el análisis de los datos fue la percepción de que no hay tanta preocupación por estudiar y/o dominar otra lengua en el Posgrado de Aragón.

Aquí no se trata de forzar una situación, una cultura de aprender lenguas, sino de una exigencia a nivel mundial, de contextos cada vez más cercanos que las barreras de los idiomas nos impiden al dialogar con nuestros pares académicos.

Un profesor investigador esta condenado al aislamiento si no procura vencer la barrera lingüística que lo separa de otros pares académicos.

Sabemos que el muro físico entre Tijuana y California, EUA, no está constituido a penas por materiales sólidos, más si, por una situación de límites lingüísticos, es decir, el idioma inglés, impide que muchos mexicanos no realicen labores en otro lado.

En los Estados de Conocimiento del COMIE 1992-2002 la Dra. María Marcela González Arenas, la presencia de autores, nacionalidad de los autores/as, instituciones, conceptos, organismos internacionales rescatamos:

¿Qué autores extranjeros se recuperan, por género, institución de procedencia,



nacionalidad? ¿Estos autores recuperados, están vivos o muertos? Las recuperaciones del Contexto Teórico Internacional ¿en qué cantidad y en qué idioma se hacen?

La presencia del contexto teórico extranjero en los estados de conocimiento de COMIE si bien es diferencial tanto en cantidad como cualitativamente, es evidente:

Detectamos un predominio aplastante de recuperaciones en idioma español, apenas significativa es la proporción de recuperaciones en inglés y muy baja, en otros idiomas. Es decir, y para el caso de producciones en idiomas diferentes, la recuperación es de fuentes primarias de segunda mano, lo que habla de la vigencia y la calidad de estas recuperaciones, sobre todo si se considera que en muchas ocasiones el tiempo en que se publica la traducción de un texto puede distanciarse muchos años, respecto de su producción original. Así mismo, *esto puede representar un obstáculo importante para la interlocución internacional de los investigadores mexicanos.*

Podemos evidenciar en el comentario arriba citado que la lectura de autores europeos y norteamericanos es aplastante, algo que la primera gráfica demuestra es una ausencia de dominio del idioma para leer en fuentes primarias, esto requiere ser repensado y proponer una salida.

Por lo anterior y como una de las posibilidades que se proporciona en este trabajo, es el estudio de la lengua portuguesa, la cual posee un léxico semejante al español, factor que podría ayudar o impedir a algunos hispanohablantes de adquirir el dominio de la misma para su acercamiento a Brasil, por ejemplo. Para proporcionar a los maestros una formación más amplia para la interlocución con investigadores de Brasil en el caso.



Así, el contexto global nos exige ciertos cambios de creencias hacia el aprendizaje de otra lengua, para acercarnos a los pares académicos, para realizar estancias de investigación, de cooperación, para producir un texto y/o publicarlo.

Como una de las posibilidades que se proporciona en este trabajo, es el estudio de la lengua portuguesa, por pertenecer a la familia de las lenguas romances y a su vez posee un léxico aproximadamente semejante al español, factor que podría ayudar a impedir a algunos hispanohablantes el adquirir el dominio de la misma para su acercamiento a Brasil, por ejemplo.

No en tanto, consideramos que por circunstancias del léxico, por su proximidad pueden ayudar al estudiante hispanohablante en la aproximación de la adquisición de la lengua portuguesa, desde cuando, que sea estudiante vigilante para no caer en la fosilización de la lengua extranjera, ya que la barrera del inglés se les hace más complicada.

Comenta un maestro:

(...) el uso de lenguas diversas es una fortaleza para la interacción creo que seguiremos hablando no de diversidad sino estaremos hablando de privilegiar, no hablando de la piel, la blanca sobre la morena, la blanca sobre la amarilla, tiene que ver con los significados que están implícitos y son explícitos en el uso de un lenguaje, creo que y lo acabo de comentar respecto a la cooperación científica con universidades brasileñas, creo que una limitante ha llegado a ser en caso de los mexicanos la lengua, creo que nosotros tenemos que apropiarnos más de la diversidad de lenguas y no sólo del portugués, del francés, del inglés que esta siendo tomado como el idioma científico (...)

La realidad educativa que se nos presenta en el contexto del siglo XXI en nuestro país y en el mundo es uno de los puntos cruciales para su desarrollo económico y



para las profundas transformaciones sociales que claman existir en todos los rincones de México y del planeta. En este aspecto la educación, y, en especial la educación superior, juega un papel privilegiado, además de crítico, polémico, pero encima de todo con mucha esperanza.

Si estamos en un cruce de culturas permanentemente (...) Es cierto que cada persona posee raíces culturales ligadas a la herencia, a la memoria ética, constituida por estructuras, funciones y símbolos, transmitida de generación en generación por largos y sutiles procesos de socialización. Es obvio también que cada individuo antes de poder decidir su propia propuesta de vida se encuentre inmerso en la inminencia de su comunidad, en las coordenadas que configuran el pensar, el sentir y actuar legítimo en su grupo humano. Pero cada vez se hace más evidente que la herencia social que recibe cada individuo desde sus primeros momentos de desarrollo ya no se encuentra constituido ni principal ni prioritario por su cultura local. Los influjos locales, aún importantes, se encuentran sustancialmente mediados por intereses, expectativas, símbolos y modelos de vida que se transmiten a través de los medios telemáticos (Pérez Gómez, 1999:13).

Si estamos hablando que la cultura local no es determinante en la formación de un individuo y de un grupo social, ya podemos despreocuparnos con relación a los patrones predeterminados, y de pensar que estamos encerrados en burbujas herméticas a nivel cultural, y aún más global, o de una inmersa aldea global bombardeada por medios de comunicación tan gigantescos interconectados por el lenguaje, y aunado a esto la poderosa arma que es la Internet.

Si estamos tratando de un escenario de Universidad, de universo, de uno en la diversidad, en el global, no podemos darnos el lujo de estar viviendo aislados, pienso que todos vivimos juntos en una aldea global.

Y si “vivimos juntos” ¿qué importancia tendría el lenguaje, la herramienta más significativa de los hombres? Y en especial en las comunicaciones escrita y oral,



además en la producción del conocimiento, en las investigaciones que se producen y siempre se producirán.

Desde el siglo XVI, Juan Amós Comenio (2003:123-127), evidenciaba la importancia de una segunda lengua, y no ¡una y media! Nos aconsejaba Comenio (2003) que las lenguas se aprenden, no como parte de la erudición o sabiduría, sino como instrumento para aumentar la erudición y comunicarla a otros. Por lo tanto, debe aprenderse: No todas, porque es imposible; tampoco muchas, porque es inútil, puesto que se roba el tiempo debido para otras cosas, sino las necesarias solamente. Son necesarias: la propia, respecto a la vida doméstica, las lenguas vecinas, en cuanto a la comunicación con los países limítrofes. (...) No debe aprenderse todas completamente a la perfección, sino conforme a la necesidad. (...) El estudio de las lenguas debe ir paralelo al conocimiento de las cosas, principalmente en la juventud¹⁰, a fin de que aprendamos a entender y expresar tantas cosas como palabras.

Es imprescindible que conozcamos la lengua en la cual estamos escribiendo nuestras tesis, así como estamos utilizando autores extranjeros, que las lecturas sean directamente de las fuentes primarias. Allí, reposa la validez y la originalidad de un trabajo, dado que me obliga a leer en este idioma, ya que la mayoría de los libros no están traducidos y aparte las impresiones de las traducciones no son las mismas a las de un documento auténtico.

Asimismo, se va abriendo un panorama y una exigencia de ir aprendiendo otra lengua, como un proceso natural de enamoramiento, pues aunque no domine toda su estructura lingüística, su competencia comunicativa, podemos adquirir una comprensión lectora, y por supuesto hacer la cita de esta obra en la segunda lengua.

Plantea Eco (1977:42-47): ¿Es necesario conocer un idioma extranjero? y nos responde con tres puntos básicos:

¹⁰ Sugerimos la lectura del capítulo XXII, Métodos de la lenguas de Comenio.



❖ No se puede hacer una tesis sobre un autor extranjero si éste no es leído en su lengua original. Para Eco (1977) esta verdad es evidente si se trata de un poeta, pero muchos creen que para una tesis sobre Kant, sobre Freud o sobre Adam Smith, tal precaución no es necesaria. Pero lo es, y por dos razones: en primer lugar, estos autores no siempre tienen todas las obras traducidas, incluso a veces la ignorancia de un escrito menor puede comprometer la comprensión de su pensamiento o de su formación intelectual; y en segundo lugar, la mayor parte de la bibliografía sobre un autor dado suele estar en la lengua que él escribía, y si el autor está traducido no siempre lo están sus interpretes, por último, las traducciones no siempre hacen justicia al pensamiento de un autor.

❖ No se puede hacer una tesis sobre un tema si las obras más importantes que se refieren a él están escritas en una lengua que no conocemos. Eco (1977) nos ejemplifica: un estudiante que supiera perfectamente el alemán y que no supiera francés, hoy en día no podría hacer una tesis sobre Nietzsche, que sin embargo escribió en alemán: y es que de diez años a esta parte algunas de las más interesantes revelaciones de Nietzsche han sido escritas en francés.

❖ No se puede hacer una tesis sobre un autor o sobre un tema leyendo sólo las obras escritas en las lenguas que conocemos. Nos pregunta Eco (1977): ¿Quién nos asegura que la obra decisiva no ha sido escrita en la única lengua que no conocemos? Y continua: Realmente este tipo de consideraciones puede conducir a la neurosis, pero es preciso andar con tino. Existen reglas de corrección científica en virtud de las cuales es lícito, si sobre un autor inglés se ha escrito algo en japonés, advierte que se conoce la existencia de tal estudio pero que no se ha leído.

Y nos aconseja Eco (1977), antes de establecer el tema de una tesis hay que ser astuto y echar una primera ojeada a la bibliografía existente para estar seguros de que no hay dificultades lingüísticas notables.

Es importante aclarar la trascendencia de una segunda lengua en el contexto de la globalización y de las tremendas competencias a nivel mundial en proceso de formación exigida por los patrones internacionales de excelencia educativa.



El contexto europeo por ejemplo considera que: la unión europea respetará la riqueza de su diversidad cultural y lingüística y velará por la conservación y el desarrollo del patrimonio cultural europeo (Tratado por una Constitución para Europa, I, Art. 1-3 “Objetivos de la Unión”). Los 20 idiomas gozan de igualdad de derechos en las sesiones oficiales del Parlamento Europeo y del Consejo de Ministros, es decir, todos éstos idiomas pueden ser hablados y traducidos, además, todos los ciudadanos de la Unión Europea tienen el derecho de dirigirse a los órganos de la misma en su idioma y recibir la respuesta en su mismo idioma.

Stikel (2006) cita Goethe, lema de la Declaración de Bruselas sobre el Aprendizaje de Idiomas: los que no saben otros idiomas no saben nada del suyo propio.

El comentario parece injusto, mas el dominio de otra lengua nos ayuda muchísimo en el aprendizaje de la lengua materna.

La cultura establecida en nuestras universidades es una tradición del modelo europeo y/o americano, y no queremos ser tan radicales, y apresurados por cambios drásticos, sin organizar y estructurar bien nuestra facultad, pues sabemos que la docencia es originada de los principios del siglo XIX, cuando empezó en las universidades, otra función: la de investigar, misma que para fines del siglo actual aún sin integrarse totalmente a muchas instituciones de enseñanza superior, y en el final del siglo XX empezó otra función en la universidad: la difusión (Servín, 1995: 143).

Y si la tradición de investigar obtuvo su auge en el siglo XIX, y a penas en siglo XXI tenemos una Facultad como denominación tal, creo que estamos un poco retrazados en el tiempo, además en Rusia en 1920 la cultura de la investigación promovida por Vygotsky y compañeros era bien avanzada, algo que llega para nosotros, latinos, a penas a fines de los años 90.



Todo el contexto nos evidencia con hechos irrefutables que ya no debemos perder un solo segundo, pese a todo el yugo de dominación ideológica que sufrimos los latinos, ya no podemos dar el lujo de vivir en tanto retraso social, económico y político, y aislado del debate mundial, en especial en el uso de otro idioma.

Servín (1995: 148) cita a Michel Porter en su libro *Ventaja Competitiva*, que entre los diez países económicamente poderosos del mundo, evidencia que el factor educación y capacitación¹¹ es definitivo como propulsor de las economías y que dentro de las políticas más apropiadas, equivalen a: Mantener elevados los estándares educativos; hacer de la docencia una profesión elevada y valorada; dar cierto enfoque práctico a la educación y capacitación (para nosotros sería la formación); además de la universitaria, hacer respetables otras formas de la educación y capacitación; establecer vínculos¹² fuertes entre las instituciones educativas y las de producción, para entrenamiento en el trabajo¹³, y por último, establecer políticas migratorias que permitan captar en la industria inmigrantes calificados.

Aterrizando en el contexto de la FES Aragón, en especial del Posgrado, y sus exigencias de producción del conocimiento a nivel internacional, si los docentes no se flexibilizan, o bien, su creencia en abrirse a otros espacios educativos para ejercitarse en una cultura académica de aprender lenguas, no podremos cambiar ésta endogamia que se arraiga tanto en la Maestría en Pedagogía como las licenciaturas de la FES Aragón, cuando se trata de salir hacia al exterior, pues la lengua es una herramienta de suma importancia para investigar. Como afirma un docente del posgrado en Aragón:

¿Usted cree qué es importante estudiar lenguas extranjeras?

¹¹ Que para nosotros los humanistas no concordamos con el concepto de capacitación, más si de formación, así como los comentarios siguientes.

¹² Que aquí damos el nombre de intercambios académicos, vinculación o cooperación entre pares.

¹³ Claro que son planteamientos con una visión altamente técnica y económica, pero hay que dar otro giro de entendimiento sobre el fin del quehacer educativo, que sería una carrera, un trabajo, una vida digna, etcétera, o sea que necesitamos de dinero también para sobrevivir.



Contesta el maestro:

(...) nosotros siendo universitarios como cualquier persona deberíamos tener esa formación porque es importante a lo mejor ya no que sean dos, tres lenguas pero una mínima si que tuviéramos, o sea, esa oportunidad que si se exigiera el estudio de la lengua para darle mayor oportunidad a la gente aparte de la formación profesional académica que si se hiciera como un requisito esa disciplina, la lengua como un requisito para su formación.

¿Y por qué planteamos el portugués? Pues estamos hablando de otra alternativa como expresó el maestro, que tenemos de buscar salidas, otros medios, otras oportunidades. Así como marcó Comenio (2003), que no sean todas las lenguas, mas que sea a limítrofes y por necesidad.

Así que, si planteamos una mirada hacia al Sur, a Brasil, desde ahora ya, es necesario ir construyendo la cultura de aprender el portugués que es el quinto idioma más hablado en el mundo (SOURCE, 2000), además lo planteamos como una propuesta de aprendizaje para los actores interesados en el intercambio académico con la Universidad de São Paulo, y que realmente dadas sus semejanzas con el español, hay mucha oportunidad de aprenderlo y hacer uso efectivo como instrumento de producción del conocimiento y de trabajos en redes con sus pares académicos, dado que la cultura de segunda y/o tercera lengua en otras Universidades a nivel de Posgrado sus docentes la o las dominan para comunicarse con sus pares, producir conocimiento, etcétera.

Aquí esta un reto más para el Posgrado de la FES Aragón.



4. 5. Hegemonía de formación hacia EUA y Europa

Lo cultural (visto como tradición exógena), a partir de su problematización por un nosotros virtual, deviene conflictivo y confinable. Estas son las dos caras de una misma moneda que deben empujarnos a la reflexión. Instrumentalizando a Pierre Bourdieu: tenemos que revisar reflexivamente tanto nuestro arsenal conceptual como las prenociones a partir de las cuales construimos nuestros discursos, pues sólo esta actitud nos permitirá romper con una antropología espontánea que en sus pretensiones científicas no hace más que reproducir el discurso de poder hegemónico. No hace falta recalcar la importancia que esta revisión adquiere para los antropólogos, en especial, para la elaboración de discursos sobre quienes ya de partida son diferentes y, por ello, objeto de investigación.

(Regueira, 2006).

Consideramos que uno de los obstáculos fuertes para mirar hacia el Sur de América Latina, está en la creencia dominante que es la mejor y más conceptualizada a modelo de formación, ya que fue y es producida en EUA y en Europa.

Para Chomsky (2004:26-33), desde los primeros años de los setenta el Mundo de Tres Lados o *tripolarismo* o *trilateralismo*, los tres grandes bloques económicos que comparten entre sí. El primero está basado en el *yen*, con Japón en el centro de las antiguas colonias japonesas; el segundo es Europa y está dominado por Alemania, esta tiene la Comunidad Europea y una economía más grande que Estados Unidos, una población más grande y mejor educada, y el tercer bloque es dominado por Estados Unidos basado en el dólar, a través del Tratado del Libre Comercio (EUA, Canadá, México y otras partes del Hemisferio), y comenta Chomsky: siempre hemos dado por hecho que Latinoamérica nos pertenece por derecho, y para Henry Stimson, secretario de Guerra durante el gobierno de Roosevelt y Taft, secretario de Estado con Hoover, dijo una vez, ésta es “nuestra pequeña región cercana que nunca molestó a nadie”. Asegura el bloque basado en el dólar significa que el impulso a abordar movimientos de desarrollo independiente en la América Central y el Caribe continuará.



Además para (Stuart Ewen, 1988 en Giroux, 2001:46) a medida que las corporaciones van ganando más y más en Estados Unidos, la cultura democrática se convierte en cultura empresarial, la herencia ideológica legítima de la victoria sobre el socialismo, y **continua Giroux (2001)** utilizo el término cultura empresarial para referirme a un conjunto de fuerzas ideológicas e institucionales que, de una manera política y pedagógica, promueven tanto la dirección de la vida organizativa gubernamental a través del control por parte de los directivos, como el surgimiento de trabajadores dóciles, consumidores apolíticos y ciudadanos pasivos. Entre el lenguaje y las imágenes de la cultura de empresa la ciudadanía se representa como un asunto completamente privatizado cuyo objetivo es producir interesados únicamente en ellos mismos y que sólo se preocupan por lograr beneficios materiales e ideológicos.

Al percibir cómo se está promoviendo la lógica hegemónica, y de cómo ésta se va esparciendo por todas las ramas de la sociedad y en especial en las escuelas imponiendo sutilmente la cultura empresarial, una cultura egocéntrica, que va disminuyendo toda posibilidad social, colectiva, vemos que son otras formas modernas de hegemonía del Norte sobre el Sur.

En palabras de un maestro:

(...) Si claro que si, yo creo que una de las cosas importantes que necesitamos es que, yo creo que en primera si lo haría, por que me interesa que formemos redes grupos, para que no nos impongan modas, no nos impongan los países dominantes, por que tú sabes que tanto en España digo, en Estados Unidos como en Europa son los que determinan las corrientes, creo que **hay trabajos muy interesantes dependiendo del área, en diferentes núcleos o espacios, por ejemplo: en relación con la educación yo creo que Brasil tiene un lugar muy destacado con esa visión que ustedes tienen Freiriana,** yo he tenido contacto con gente que se vincula con indígenas de Brasil, los Ticuna, por ejemplo, a mi me parece interesante esa visión que se tiene más crítica, menos presuncionista, a mi me encantaría.

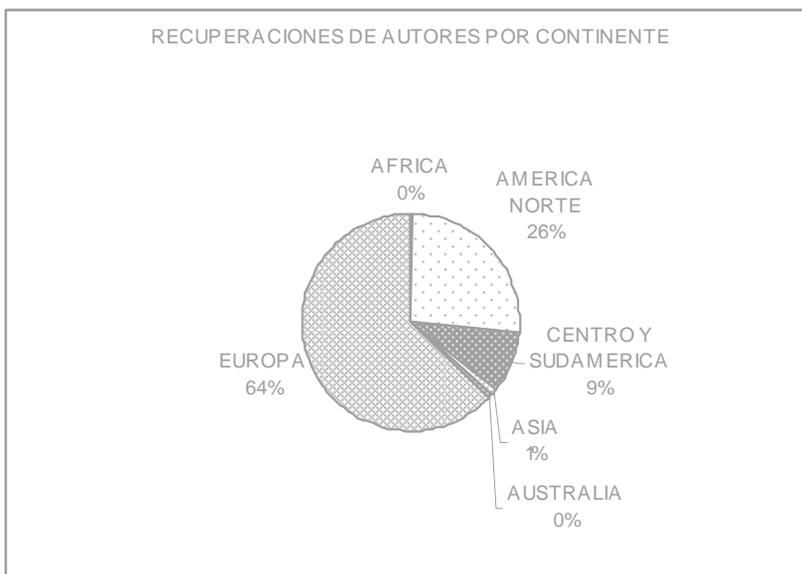


Como podemos observar el habla del maestro que nos invita a reflexionar sobre esta condición dominante en producción de conocimiento en Estados Unidos y Europa, y que podríamos revertir esta creencia hegemónica, cambiarla hacia el Sur y si conjuntamos grupos de investigadores con una identidad latina, para recuperar nuestras producciones académicas y raíces culturales latinas podríamos dar otro giro a nuestro contexto académico.

Cuadro 3: Recuperación de autores extranjeros por continente.

Autores por continente

CONTEXTO TEÓRICO
INTERNACIONAL



Fuente: Arenas (2006).

Según Arenas (2006), Los investigadores nacionales al construir sus objetos recuperan más los aportes de espacios geopolíticos del norte (Estados Unidos, Canadá y Europa 90%) que de países en vías de desarrollo 10%. Las recuperaciones de autores de África 0% y Asia 1%, son prácticamente inexistentes. En una elevada proporción de los casos, predomina la convergencia¹⁴, lo

¹⁴ La autora hace una aclaración que la palabra convergencia se refiere a la cita frecuente de los autores, ejemplo, según Freire, Kant, Giroux..., hecho que toma como Dioses sin el sustento teórico para contradecirlos.



cual pudiera relacionarse con cuestiones actitudinales y culturales de los mexicanos respecto de lo extranjero.

Vamos percibiendo y comprobando que la hegemonía es muy fuerte en México, sin embargo la misma autora no evidencia que por toda la migración latinoamericana para México en los setenta se fortaleció un núcleo de investigadores mexicanos y que hay un caudal muy concentrado de una unidad latina que aún podríamos recuperar.

Como podemos observar el habla del maestro nos invita a la reflexión sobre la creencia dominante en producción de conocimiento en Estados Unidos y Europa, para revertir esta creencia hegemónica y cambiarla hacia el Sur.

Para Regueira (2006):

Desde el punto de vista del discurso hegemónico las dos distinciones cognitivas más significativas a la hora de construir y delimitar la identidad del "otro" son su procedencia y su cultura, ésta última entendida en su concepción inventarial y genealógica. Es posible que quienes informan (dan conciencia y construyen realidad), legislan (dan la base estructural a la aplicación y legitimación de esa realidad) y aplican (para nuestra desgracia materializan esa realidad no "académica") (...) Recordemos que el antónimo de diversidad es identidad, al mismo tiempo que el de igualdad es desigualdad. La segunda dicotomía suele centrar los debates que toman como matriz las condiciones y constricciones sociales, mientras la primera sí vendría marcada por matices de naturaleza cultural, incluyendo las dimensiones existenciales y las trayectorias vitales de quienes definimos y contraponemos como diferentes. Nosotros hemos formado una pareja extraña, diversidad-igualdad. ¡Ellos tienen el derecho a ser diferentes! Pero, ¿no tienen acaso también el derecho a ser invisibles al igual que los miembros, estos sí individuos con todo el peso del término, de la sociedad hegemónica?

Regueira (2006), plantea en buscar elementos para aportar a la construcción de nuestra identidad, y hace hincapié en la procedencia de los objetos y de la cultura que estamos vivenciando. Así, surge una pregunta: ¿Quiénes somos dentro de esta perspectiva epistemológica? Es decir, dentro de una hegemonía del Norte sobre el Sur.



En voz de otro maestro sobre la percepción de *un intercambio académico en Latinoamérica*:

¿Usted haría un intercambio académico en algún país de Latinoamérica y por qué?

(...) Claro y desde luego ya he dado algunos elementos, fundamentalmente por saber que hay allá, que cosas tenemos en común y que cosas no tenemos en común, que nichos de oportunidades hay allá y que nichos de oportunidades se pueden generar aquí, si podemos construir redes de colaboración entre académicos, promover el intercambio entre estudiantes, si podemos generar planes y programas que fortalezcan a la propia nación y a la propia institución que permita avanzar en nuestras grandes debilidades que fundamentalmente son de origen económico(...)

Este maestro ya nos da la pauta para desarticular la creencia hegemónica y plantear unos cambios de mirada hacia nuestras raíces latinas. Al explorar pedagógicamente otros nichos de oportunidades, conjuntar esfuerzos que tengan la misma problemática social, cultural, económica, histórica, educativa, etcétera.

Otro maestro ilustra:

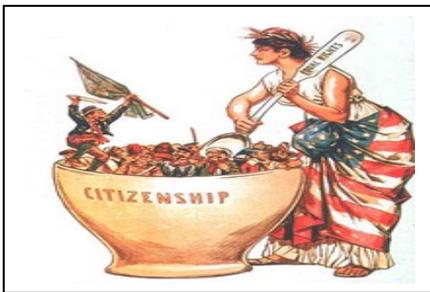
(...) He sabido de varios programas que se están haciendo en cooperación de universidades brasileñas, yo conozco a gente de Campinas, que te dije que fui al congreso (...) hay un grupo de gente muy interesante, con las cuales nos estamos vinculando (...).

De las voces anteriores, vimos que el discurso hegemónico del Norte y de Europa pueden ser permutados para el Sur, pero no se dejan caer en extremos de grupos



aislados en un contexto de multiculturalismo y de internacionalización cuya consecuencia sería contradictoria, más se suman capitales humanos y académicos para la resolución de problemas comunes que estamos viviendo en la región latina y nos acercan a otras oportunidades para la unidad latinoamericana.

4.6. Brasil un nicho de oportunidades para la unidad latinoamericana



"La identidad no deja de ser una especie de juego virtual al que nos es imprescindible referirnos para explicar cierto tipo de cosas, pero sin que tenga nunca una existencia real... un límite al cual no corresponde en realidad ninguna experiencia." Lévi-Strauss, La identidad, en Regueira (2006).

Fuente: <http://www.cafebabel.com/es/article.asp>

Hablar de oportunidades hoy es poner en relieve una dimensión gigantesca, dado al contexto en que todos estamos inmersos en una aldea global marcada por fronteras lingüísticas, culturales, sociales, económicas, políticas, multiculturalismo, plurilingüismo, etcétera.

¿Qué implicaciones tendría una cultura plural o multicultural para un Posgrado en Pedagogía y para el intercambio académico con perspectivas a la unidad latinoamericana? ¿Cómo un docente-investigador encara su proceso de formación dentro de esta diversidad de información que le llega a cada instante? Y ¿Cómo se apropia de las informaciones que le llegan para la constitución de su identidad?

Nos comenta un docente del Posgrado:

(...) en el momento actual tenemos que dar paso a estas diferencias, tenemos que negociar los significados, tenemos que



reconocer que nuestra realidad no se limita al contexto de las cuatro paredes de un aula, ni se limita a los edificios de una institución, ni se limita a las fronteras de un país, un país como es México es rico en diferencia cultural tenemos muchas lenguas, pero hay que abrirse un poco más esta riqueza y esta diversidad multicultural me parece que es fundamental (...) y que en el terreno académico puede atender dos cosas: una de ellas que ya comente antes que es **fortalecer el auto concepto y hablando de los latinoamericanos**, por ejemplo, que compartimos no solamente una lengua exceptuando a los brasileños que es el portugués sino que tenemos un espíritu que se comparte, no tan sólo son las creencias, podemos avanzar en raíces compartidas, formas de ver el mundo, también en la manera de atender problemas que igualmente son compartidos. Entonces me parece que es deseable que exista un multiculturalismo, que exista una diversidad de culturas (...)

El maestro nos da la pauta para tener apertura hacia otras culturas, salir de los muros de las instituciones y buscar el diálogo con otros pares académicos. Aprovechar las circunstancias como la Pedagogía de Makarenko, que partió de un contexto y propuso salidas a un problema que asolaba a Rusia en aquella época. Así, nosotros debemos estar abiertos a las circunstancias y acercarnos a otros contextos culturales para contrastar prácticas educativas y sumarlas a nuestro capital cultural y al de nuestros alumnos.

El maestro no llama la atención para el hecho de problemáticas en común, de estar conviviendo en la misma región latina, y por lo tanto podríamos apropiarnos de proyectos en común, y buscar implementar un americanismo más cercano.

Zea (1993) nos da a conocer que personajes como el poeta Ramón López Velarde, en la pintura de Diego Rivera, en la novela de Mariano Azuela, el mismo Vasconcelos desde el Ministerio de la



Educación, Antonio Caso, Alfonso Reyes habían planteado en formar una cultura propia, así como Ortega y Gasset sobre el *perspectivismo* y la circunstancia apasionan a los latinoamericanos encontrando allí apoyo filosófico que no tenían para plantear la unidad latinoamericana.

Leopoldo Zea (1993: 15-23) en la Cátedra de América Latina “Ibero-Americana 500 años después. Identidad e Integración (...) que el Tratado de Libre Comercio y la Iniciativa para las Américas del presidente de los Estados Unidos, George Bush, que lo amplía a toda la América, está planteando diversos problemas a los países que han de entrar en esta nueva relación internacional.

Para México y América Latina, se replantea el viejo problema de la identidad cultural de la región. Se teme que esta relación pueda afectar su identidad sometiéndola a las expresiones de otras idiosincrasias, a las propias de la nación que está promoviendo esta acción. Se considera que puede suceder lo que ha sucedido en los Estados Unidos con las llamadas minorías latinas y con el Pueblo de Puerto Rico. A los unos como parte ineludible que son de los Estados Unidos y a Puerto Rico en su relación semicolonial.

Zea nos da pauta para observar que Brasil puede ser un nicho de oportunidades para buscar compartir trabajos académicos, sociales, culturales, etcétera. Sin caer en utopías revolucionarias de americanismos extremos, aquí se están planteando trabajos compartidos en un marco de unidades y de pares académicos para el Posgrado de FES Aragón, ya que dentro de las políticas del actual rector, tenemos el Proyecto de las Macrouiversidades, es decir, tenemos un convenio formal entre todas las universidades de Iberoamérica, consecuentemente podemos buscar nuestra propia identidad en este contexto académico.

También evidencia Arnold Tonybee en Zea (1993), opina esta preocupación en relación con la expansión del mundo occidental: Europa y los Estados Unidos. “En la lucha por la existencia – escribe en su libro Estudio de la Historia – el Occidente ha acorralado a



sus contemporáneos y los ha enredado en las mallas de su ascendente económico y político, pero no los ha desalmado todavía de sus culturas distintas. Apremiados como están, pueden todavía considerarse dueños de sus almas, y ello significa que la contienda de concepciones no se ha decidido aún” Y nos preguntamos: ¿Cómo ha sido posible que la expansión no haya subordinado las almas de los pueblos que la han sufrido?

Para Tonybee la respuesta es simple: que el mundo occidental no necesita de la subordinación de las almas para imponer y ampliar sus propios y peculiares intereses, le bastan los cuerpos de la gente que ha de explotar con su trabajo. Sus propias riquezas en beneficio de sus dominadores.

Seguir con la discusión de corte socio-político-económico, sería toda una tesis, lo que queremos aquí es dar pauta para una reflexión sobre las oportunidades que tenemos ahora con los intercambios académicos en la región, y este es necesario para el Posgrado de Aragón en su actual momento, de construcción de una identidad propia, que aproveche académicamente las circunstancias para solidificar y crecer académica e institucionalmente.

Además si estamos en una aproximación continua de culturas, de costumbres; si necesitamos dialogar con los pares académicos; si precisamos contrastar culturas, para conocer mejor la nuestra, y consecuentemente aterrizarlas en nuestros proceso formativo y de nuestros alumnos, el multiculturalismo nos podría ayudar y/o complicar un poco más el proceso.

De lo anterior nos invita a la reflexión Regueira (2006):

La identidad cultural se convierte en límite corporativo, en transmisora de estatus en sociedades aparentemente más fundamentadas que nunca en el contrato y la individuación. Lo privado se convierte en generador de diversidad, en constructor de comunidades, mientras el rol de lo público-



alejado de las pretensiones modernas de centralismo, unicidad, universalismo, etc...- consistiría en regular la convivencia entre esas comunidades. La libertad -hasta ahora vista por el mito moderno como individuación sin que ello fuera en detrimento de su contribución al interés general- se ha corporativizado, debiendo ser el individuo, antes que tal, en primer lugar uno mismo-alguien definido por su pertenencia a un determinado grupo étnico- y después ciudadano.

Así, como profesores formadores ¿Qué tipo de identidad cultural queremos promover en este multiculturalismo el cual estamos inmersos para sumar a nuestra unidad latina?

Estamos incurriendo en ciertos riesgos con el multiculturalismo, riesgo de perder lo privado, y riesgo de aislarse del colectivo, del debate mundial. ¿Más no valdría la pena intentarlo?

Comenta un maestro:

(...) hay problemas comunes pueden ser atendidos también de manera común, problemas como el del analfabetismo, problemas de salud, son tantas y tantas cosas que creo no hemos podido lograr a diferencia de otras regiones del mundo como la Unión Europea, para mí sería deseable tener una Unión latinoamericana, que acogiera todo esto que hablamos de programas de formación de docentes, rescatar nuestra riqueza cultural, atender necesidades, compartirlas y avanzar en conjunto, yo creo que haría un intercambio y de hecho lo promuevo
(...)

Tiziana Sforza (2006), nos exhorta a la reflexión: ¿Qué hace la Unión Europea para mejorar la integración de los inmigrantes?



Integración de nacionales de terceros países es un programa comunitario que financia la integración de los ciudadanos no comunitarios en los Estados miembros de la Unión Europea. Procura promover el diálogo en la sociedad civil, desarrollar modelos de integración, difundir y valorar las "mejores prácticas" en el campo de la integración. La partida presupuestaria de este capítulo en 2005 ascendió a unos 5 millones de euros. Al mismo tiempo, la UE ha puesto a disposición un Manual de Integración, para difundir las mejores prácticas puestas a punto en Europa en gobiernos y autoridades públicas en materia de integración: formación, participación política y diálogo interreligioso. El manual se presentó a finales del 2004 y subraya también la necesidad de implicar a sindicatos, asociaciones de extranjeros y de empresarios.

No se pueden exportar experiencias, tal cual, pero podemos adecuarlas de la anterior con la Comunidad Europea, ¿no podríamos tomar algunas ideas para la región latina?

Nos comenta un maestro:

El multiculturalismo es bueno en cuanto que va permitir alumno que vea y tenga varias vertientes, que le van a favorecer su quehacer y hacer, sin embargo, también consideraría que es importante que la academia tuviera una o dos líneas de formación, que hicieran fuerte hacia el exterior el reconocimiento de nuestra maestría (...)

El maestro nos da elementos para que el Posgrado de Aragón reflexione sobre el contexto de la internacionalización en replantear los campos de formación y sus líneas de investigación para estar acordes al contexto y debate mundial y de las extensiones internacionales, no olvidando que es una exigencia del CONACYT.

En voz de otro Maestro:



(...) Pues es fundamental ¿no? Pues creo que no se puede trabajar una visión, no nada mas multicultural, yo creo que tienes que hacerlo multidisciplinar, o sea, tienes que flexibilizar en este programa de posgrado. Creo que debes darle al alumno diferentes visiones en cuanto a ciencia, en cuanto a visión con respecto a como se trabajan los problemas etcétera. Incluso hay programas de redes en donde hay un proyecto y los diferentes grupos dan la visión que tienen que resolver problemas, (...)

Del debate sobre qué postura asumir en rol del multiculturalismo concordamos que es un riesgo, sin embargo no debemos vivir aislados, y por lo tanto es fundamental tomar partido y saber utilizar el arte del diálogo, corriendo riesgos, mas sobre todo, buscando defender nuestra propia identidad, aún saliendo a instancias en el extranjero, a intercambios, procurar capacitarse con un perfil de investigador que sepa utilizar el método de los estudios comparativos, y saber distinguir la hierba mala de la buena. Y al regresar a nuestro contexto académico buscar alternativas para compartir el capital cultural y sumarlo al proceso formativo de nuestra institución, de nuestros alumnos y de la comunidad universitaria.

A continuación doy a conocer la propuesta que nació del vacío que hay en el Posgrado de FES Aragón, evidenciado por las voces de los maestros sobre la carencia de espacios formativos.



5. PROPUESTA PARA UN SEMINARIO INTERNACIONAL EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA LOS DOCENTES DEL POSGRADO EN PEDAGOGÍA¹

En este apartado se darán a conocer algunos elementos para un Seminario Internacional en Investigación Educativa para los docentes del Posgrado en Pedagogía, y al final del mismo proporcionaremos los componentes necesarios para tal, así como una breve reflexión del porqué mirar hacia el Sur de Latinoamérica para efectuar los intercambios académicos. También aportaré elementos reflexivos sobre las creencias fundadas en el Posgrado sobre formación docente a nivel superior, y finalmente daré a conocer el diseño del seminario internacional, primera fase Brasil, para los maestros del Posgrado en Pedagogía de Aragón.

Si miramos la geografía de América, podemos visualizar dos bloques: América Anglosajona y América Latina (esta se subdivide en Central y Sudamérica). Históricamente la dependencia de los países del Sur fue casi una constante, y éstos buscaron imitar su modelo de proyecto económico, político, social, cultural y consecuentemente el modelo educativo, el cual ubica los países latinoamericanos como espacios sociales con pocas posibilidades de hacer propuestas educativas fuera de esta lógica instituida (Carillo, 2005: 39).

Dado que el proceso de internacionalización ha transformado el mundo en una aldea global, una mirada hacia al Sur sería otra forma de reflexionar y ampliar la

¹La ANUIES sobre los Programas de formación de profesores, para atender las necesidades de formación y capacitación del profesorado han desarrollado, a lo largo de las últimas tres décadas, diversos programas tanto a nivel nacional como institucional, que iniciaron con el Programa Nacional de Formación de Profesores desarrollado por la ANUIES en la década de los setenta. En los últimos años la superación del personal académico ha constituido el eje central para el mejoramiento de la calidad educativa y se han definido estrategias para la contratación de nuevos profesores en las universidades públicas, lo cual se lleva a cabo en la mayoría de los casos sólo cuando cuentan con la formación idónea (maestría y preferentemente el doctorado) para garantizar la impartición y el desarrollo de los programas académicos con la mayor calidad.



identidad de este sujeto-docente en su formación continua, así como promover otros espacios de formación y lógicas educativas basadas en los intercambios académicos para proporcionar otros espacios de formación a los docentes del Posgrado en Pedagogía de FES Aragón, quienes específicamente en este momento se encuentran realizando su doctorado.

El fenómeno de la endogamia ocasiona profesores aislados en las instituciones. Formarse en una sola institución (en una facultad o escuela), conlleva a un sistema educativo cerrado; sin embargo sugerimos que los cuerpos académicos estén en colaboración a escala nacional e internacional, dado que la posibilidad de formación en diferentes instituciones nacionales o extranjeras, puede proporcionar otros medios para contrastar culturas, concepciones y procesos formativos.

Salir a otras instituciones de educación superior es una consigna mundial y práctica constituida en muchas universidades europeas, desde la Licenciatura², y en nuestra universidad, en especial en México, apenas se está dando la cultura de intercambio, ya sea cultural o académica, y se necesita ampliarla aún más.

Existe una serie de factores en especial, el de las políticas laborales en FES Aragón, cuya consecuencia se ve reflejada en el cotidiano del Posgrado, en las prácticas de formación del mismo escenario, estos van impidiendo que los maestros salgan a otros escenarios, mas la ANUIES nos da un ejemplo muy importante para revertir las creencias y las prácticas académicas en el Posgrado de Aragón (ver capítulo 2).

¿Por qué una mirada hacia al Sur, y en especial a Brasil? Porque México estableció relaciones diplomáticas con Brasil desde 1822³. Según Hurta y Casado

² Ver primer capítulo sobre la óptica del intercambio en Latinoamérica.

³ Recomendamos la lectura del documento completo de Maria Guadalupe Huerta Serrano y Miguel Casado Álvarez. Relaciones Diplomáticas México-Brasil 1822 – 1959.



CAPÍTULO 5



(1994) a través de una carta remitida por el representante del reino de Brasil en Washington, Antonio Gonçalves da Crus, manifestó el interés del emperador Don Pedro I por establecer lazos diplomáticos con México. A través del general José Mariano de Michelena, en el 5 de marzo de 1825 se concretizaron las relaciones entre ambas naciones.

En la Dirección General del Archivo Histórico Diplomático y de la Embajada del Brasil en México, se encuentra toda la documentación para un análisis histórico.

Los convenios entre la UNAM con las Universidades brasileñas promueven becas para Maestrías, Doctorado y Posdoctorado (anexo información de la Universidad de Campinas⁴, Universidad de São Paulo, Brasil), y el Programa de Estudiantes/Convenio de Posgrado (PEC-PG), dentro del marco del Acuerdo de cooperación Cultural, Científica y Tecnológica de los Gobiernos de Brasil y México, para el Programa Bilateral, anual, destinado a otorgar becas de posgrado (maestrías y doctorados) a los graduados de nivel superior brasileños y mexicanos⁵.

Como consecuencia de los convenios entre México, Brasil y Portugal fueron creadas dos Cátedras Extraordinarias en la UNAM: *Cátedra João Guimarães Rosas*, escritor brasileño, y la *Cátedra José Saramago*, escritor portugués Nobel de literatura, en 1998, ambas en la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la UNAM (Gaceta UNAM, 2 de Diciembre de 2004);

La Cooperación Científica entre la Universidad de São Paulo, Brasil y Universidades mexicanas; www.usp.com.br ejemplo: FEA-Facultad de Administración y Economía–USP-SP⁶; entre la Universidad Getúlio Vargas, de São Paulo, con Revista Mexicana de Investigación Educativa, AC, y actualmente el

⁴ www.unicamp.br y www.prpg.unicamp.br

⁵ <http://www.cebmexico.org/becas.htm>

⁶ Recomendamos a los interesados que revisen la página de Internet de la Universidad de São Paulo www.usp.com.br



Proyecto de las Macrouniversidades, creado por la UNAM en 2005 para apoyar la movilidad estudiantil y de docentes para toda Iberoamérica.

Así, queremos crear espejos para el cotidiano del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón, para percibir la importancia de revertir las creencias instituidas en su escenario, en sus prácticas cotidianas hacia otra cultura, la cultura académica, basada en el contexto del mundo globalizado, en un mundo dinámico y potencialmente enriquecedor a fin de compartir modos de vida, de educar, de investigar, etcétera.

5.1. Hacia una cultura académica de formación permanente del docente en la Maestría en Pedagogía

“La fórmula del poeta griego Eurípides, que data de hace 25 siglos, es ahora mas actual que nunca. *“Lo esperado no se cumple y para lo inesperado un dios abre la puerta.”* El abandono de los conceptos deterministas de la historia humana que creían predecir nuestro futuro, el examen de los grandes acontecimientos y accidentes de nuestro siglo XX, todos inesperados, el carácter en adelante desconocido de la aventura humana, debe incitarnos a preparar nuestras mentes para esperar lo inesperado y afrontarlo. Es imperativo que todos los que tienen la responsabilidad de la educación estén a la vanguardia con la incertidumbre de nuestros tiempos”. (Edgar Morin, 2001).

En el estado del conocimiento del COMIE (2002) “Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002”, evidencia que en los noventa se consolida el interés por la categoría *cultura académica* como una



CAPÍTULO 5



dimensión analítica importante para el estudio de los académicos. Esta se encuentra señalada por diferentes conceptos básicos y por otros recortes empíricos.

Su avance se localiza alrededor del desarrollo de otras nociones “vecinas” como *ethos*, identidad, representaciones sociales, tradiciones, etcétera; y que en décadas anteriores se mencionaba eventualmente y se usaban como sinónimo. En menor medida, se trabaja directamente con el concepto de cultura y con el enfoque antropológico y etnográfico. En concepto de cultura aborda la dimensión analítica en el estado de los académicos, es decir, *se encuentra nuevas formas de entender a las instituciones de enseñanza superior y a sus integrantes, así como al desarrollo de los estudios de las experiencias formativas, de las trayectorias académicas y la constitución de grupos disciplinarios.*

Pérez Gómez (1999:255), autor que ya trabajaba en España la categoría de cultura académica en su libro “la cultura escolar en la sociedad neoliberal”, documentó cinco categorías, a saber: la cultura crítica, la cultura social, la cultura institucional, la cultura experiencial y la cultura académica, esta última la define como la *selección de contenidos destinados de la cultura pública* para su trabajo en la escuela: el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones a través de la institución escolar.

La cultura académica se *centra en el currículum* que se trabaja en la escuela en su amplia concepción: desde la transmisión de contenidos disciplinares seleccionados desde fuera de la escuela separados de las disciplinas científicas y culturales organizadas en paquetes didácticos y ofrecidos explícitamente de manera prioritaria y casi exclusiva por los libros de textos.



Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1996:68-69) trabajan también la categoría de cultura académica y cultura experiencial desde un enfoque del aprendizaje significativo para un aprendizaje relevante.

Stephen (1994) en ERIC (2003), comenta: los líderes exitosos han aprendido a ver el ambiente de su organización desde un punto de vista holístico. Este enfoque amplio es lo que el concepto de cultura escolar le ofrece a Directores y otros líderes. Les da un marco más amplio en el cual pueden trabajar para comprender problemas difíciles y relaciones complejas dentro de la escuela. Al profundizar su comprensión de la cultura escolar estos líderes estarán mejor preparados para formar los valores, las creencias, y las actitudes necesarias para promover un ambiente de aprendizaje estable y favorable.

Stephen (1994) parte de que el campo de la educación no tiene una definición clara y consistente de cultura escolar. El término se ha utilizado con una gran cantidad de conceptos, tales como: "clima", "ethos", y "saga" (Deal, 1993, cita de Stephen (1994:1) el concepto de cultura en educación proviene del área corporativa, con la idea de que brinda orientación para un ambiente de aprendizaje más eficiente y estable.

Stephen, cita Clifford Geertz (1973) que ha dado una gran contribución a nuestra comprensión actual. Para Geertz "la cultura representa un patrón de significado transmitido históricamente", aquellos se expresan tanto (explícitamente) a través de símbolos como implícitamente en nuestras creencias dadas por sentadas.

A través de una revisión de la literatura sobre cultura escolar, Stephen nos cita la importancia de la aportación de Geertz, Terrenc E. Deal y Kent D. Peterson (1990), abordan que la definición de cultura incluye "profundos patrones de valores, creencias, y tradiciones que se han formado a lo largo de la historia (de la escuela)". Para Paul E. Heckman (1993) nos recuerda que la cultura de la escuela yace en "las creencias compartidas por profesores, estudiantes y directores". Estas definiciones van más allá de la tarea de crear un ambiente de aprendizaje



CAPÍTULO 5



eficiente. Se enfocan más en los valores medulares que son necesarios para enseñar e influir en las mentes jóvenes. En conclusión: la cultura escolar sería parte de los patrones de significados que son transmitidos históricamente, y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar (Stolp y Smith, 1994). Este sistema de significado generalmente forma lo que la gente piensa y la forma en que actúa.

Queremos aclarar que la definición de cultura académica desarrollada por Pérez Gómez no es adecuada a nuestro trabajo, y que por lo tanto, adoptaremos los planteamientos de Stolp y Smith (1994) en que la cultura escolar sería los patrones de significados que son transmitidos históricamente, y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar. Este sistema de significado generalmente forma lo que la gente piensa y la forma en que actúa. Y lo complementamos con el estado del conocimiento del COMIE en que el concepto de cultura aborda la dimensión analítica en el estado de los académicos, es decir, *se encuentran nuevas formas de entender a las instituciones de enseñanza superior y a sus integrantes, así como al desarrollo de los estudios de las experiencias formativas, de las trayectorias académicas y la constitución de grupos disciplinarios.*

Además, para efecto de resignificar *los Elementos para una propuesta de Seminario Internacional dirigida a los docentes de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón centrado en el marco de las políticas de los intercambios académicos*, nos da pauta para replantear la importancia de una cultura académica (adecuada a los parámetros de Stephen y Smith, 1994), porque a la vez, ésta va a permitir a



los maestros investigadores⁷ una gama de posibilidad de formación en el escenario de los intercambios académicos, hasta porque, la situación reciente de ascensión de jerarquía de la ENEP a FES, cuya clase institucional demanda estar en acuerdos con las exigencias y patrones de una Facultad, siendo además campus de la UNAM, número 74º en el *ranking* mundial de las universidades que contemplan un patrón de calidad y excelencia a nivel internacional.

En la visión de la ANUIES (1996:53-54), la cooperación contribuye a darle una mayor dimensión internacional a la educación superior mexicana a través de la formación de profesores a nivel de Posgrado, la movilidad de estudiantes entre diversos sistemas educativos y el desarrollo de innovaciones a los planes de estudio, a nivel de contenidos, enseñanza y organización, y subraya que el éxito de la movilidad académica estará condicionado a que los programas de intercambio garanticen el reconocimiento de los estudios y la transferencia de los créditos a través de mecanismos sencillos que permitan incrementar los flujos de estudiantes;

También será necesario promover la aplicación de programas para el aprendizaje de lenguas y culturas de otros países, y aquí resaltamos la importancia del portugués para este proyecto para mirar hacia al Sur, es decir, para Brasil.

Nos evidencia Stephen citando Leslie J. Fyans Jr. y Martín L. Maeher (1990) los efectos observados de impacto proporcionados por una cultura académica son cinco: *desafíos académicos, logros comparativos, reconocimiento de logros, comunidad escolar y percepción de las metas de la escuela (estos los adecuamos al nivel superior)*.

Estos aspectos sugieren la implementación de una visión clara de gestión, de misión académica, de una visión compartida y metas que abarquen toda la

⁷ Para el sustentante la inserción de una cultura de la investigación en FES Aragón se hace una necesidad fuerte y urgente a fin de consolidar la categoría de Facultad y del Posgrado que implemente una identidad propia diferente a Ciudad Universitaria.



CAPÍTULO 5



comunidad académica, y como consecuencia promuevan mejores logros por parte de los estudiantes.

Es importante observar que la cultura académica, por lo demás se correlaciona con la actitud, y las creencias de los profesores hacia su trabajo. (Ying Cheohg Cheng, 1993, en Stephen, 1994:6) en un estudio sobre el perfil de culturas efectivas y no efectivas, halló que las culturas escolares más fuertes tenían profesores mejor motivados. En un ambiente con una ideología organizacional fuerte, participación compartida, liderazgo carismático e intimidad, los profesores experimentaron una mayor satisfacción en su labor y una productividad mejorada.

Como un elemento primordial para reflexionar sobre la cultura académica establecida en el Posgrado de la FES Aragón sería necesario que los directivos, académicos, alumnos y comunidad académica, como primera instancia trataran de comprender la propia cultura en la que estamos inmersos, sus relaciones con el mismo contexto de la FES Aragón y su estabilidad institucional. Siendo el abordaje de las reformas centradas en el diálogo con toda la comunidad académica.

Algo que para Didriksson (2005: 133-134) es un proceso que no ocurrirá sin conflictos y puntos críticos. Es necesario una estrategia global de transformación de la universidad, que para el autor, significa un nuevo paradigma de globalización de la economía y de la inserción interdependiente de las localidades, de la producción del conocimiento científico-tecnológico y de los sistemas de información, representa un momento histórico, como una categoría de transición que impone un conjunto de cambios cuyos efectos pueden ser drásticos e impredecibles, puesto que ello implica un reordenamiento profundo de las estructuras económicas, sociales, culturales, productivas, institucionales y educativas.

Uno de los instrumentos para acercarse a los cambios es la Detección Globalizada de Ambientes Escolares, CASE-IMS, instrumento que enfoca en los estilos de liderazgo, en la estructura organizacional, en las creencias y valores, en la



satisfacción en la salón de clases y en la productividad, éste ofrece una evaluación de diagnóstico que se enfoca en el ambiente total de la escuela (Keefe, 1993, en Stephen, 1994). Remetemos *al Constructo teórico-metodológico del trabajo* para confrontar el instrumento que utilizamos en nuestro trabajo, cuyo procedimiento fue un diagnóstico cualitativo del presente de la realidad del posgrado, cuyos hallazgos fueron el aterrizaje en la propuesta centrada en un Seminario Internacional en Investigación Educativa para los maestros de la Maestría en Pedagogía el cual se da a conocer más adelante.

Es pertinente e imperante el abordar la visión y el cambio cultural, pues es un enfoque o perspectiva coherente, específica a los valores y creencias particulares que guían las políticas y prácticas académicas en el Posgrado de FES Aragón. Sugerimos que en las juntas académicas del Posgrado se discuta la creación de un enfoque, dado que éste no es un hecho estático, y que permita cambiar a medida en que la cultura se transforma.

Para (Peter Senge, 1990, en Stephen, 1994) en cualquier punto habrá una imagen en particular del futuro que sea predominante, pero esa imagen evolucionará. La comunidad que sea capaz de adaptar su enfoque a nuevos desafíos será más exitosa al crear culturas académicas fuertes.

Una sugerencia sería crear una cultura académica participante entre profesores, estudiantes, comunidad externa, funcionarios y directores que para (Miguel G. Fullan, 1992, en Stephen, 1994) ¿De quién es la visión? Los directivos dicen, están cegados por su propia visión cuando deben influenciar a los profesores y a la cultura académica para que la confronten.

A continuación doy a conocer la propuesta del diseño de un seminario internacional en Investigación Educativa, sugerencia y/o inquietud que nació de la necesidad de las voces de los propios docentes entrevistados, confirmando en las



entrevistas la ausencia de espacios de formación para los docentes en la universidad, y por lo tanto se propone en este trabajo.

5.2. Diseño del seminario internacional en investigación educativa

La propuesta de un Seminario Internacional en Investigación Educativa para los Docentes del Posgrado Centrado en los Intercambios Académicos⁸ que aquí se diseña, nació de la inquietud de los maestros planteada a través del diagnóstico cualitativo en donde se evidencia la ausencia de espacios de formación para los mismos, así se propone un diseño curricular tomando como base los clásicos (Taba, 1974 y Tyler, 1982), a través de la planificación curricular, en donde se conoció:

- i. Diagnóstico de necesidades, sociales e individuales en lo que a educación se refiere;
- ii. Selección y organización de objetivos de aprendizaje, acorde con la realidad que se diagnosticó;
- iii. Selección y organización de los contenidos, las que van a ser tomadas en profundidad y la extensión que marcan en el anterior;
- iv. Selección y organización de estrategias de enseñanza-aprendizaje, las necesidades detectadas serán flexibles; y

⁸ No se considera prudente el diseño de un diplomado formal en virtud de que este implicaría un cobro por parte del Departamento de Educación Continua de la FES Aragón. Se deja a consideración de las autoridades administrativas de la División de Estudios de Posgrado e Investigación.



- v. Evaluación, continua, dinámica (diagnóstica, formativa y sumativa), cualitativa y cuantitativa, siendo los participantes de este proceso los profesores y programas del currículo “ad integraum”.

Lo anterior pretende aproximarse a la fundamentación de la propuesta del seminario internacional en formación docente ya que fue planteado por las propias voces de los maestros a través del diagnóstico cualitativo durante el trabajo de campo, identificados en las entrevistas a los propios profesores del posgrado.

Así mismo, no estamos reduciendo el diseño curricular a bases acríticas y descontextualizadas, mas como plantea (Phillips Jackson, 1981, en De Alba, 1994: 11), “El razonamiento de Tyler es caduco y tenemos poco o nada con que reemplazarlo; y (De Alba, 1994: 7), nos encontramos ante la exigencia conceptual, social, institucional e histórica de analizar perspectivas que le permitan desarrollarse de manera cualitativa, tal y cómo lo exige la sociedad global en este momento, ante los cambios acelerados y trascendentales que se gestaron desde el final del siglo pasado y ante los retos que está planteando el siglo XXI.

Desde el punto de vista de la pedagogía crítica nos parece conveniente para la actual coyuntura del Posgrado de FES Aragón, basarse en la pedagogía de las circunstancias de Makarenko⁹ para un diseño curricular del análisis de la problemática cultural, social, política e ideológica, así como económica que plantea Giroux, Apple, McLaren y Willis (De Alba, 1994).

En la actualidad, la educación colectivista propuesta por (Makarenko, en SEP Cultura, 1985) se considera una propuesta pedagógica integral, que concreta una

⁹ Esta establece que cuando se educa a un hombre se debe saber precisamente lo que saldrá de las manos, respondiendo de nuestra producción y la de los colaboradores, para llegar a obtener un PRODUCTO tan definido, se requieren PROYECTOS previos, planes de trabajo que definan exactamente cual será el resultado final, siendo este el sentido de la EDUCACION. Por lo anterior es que se hizo la propuesta de investigación entre los dos países.



posición ante el mundo y se vincula a una práctica política y económica. Frente al reto que constituye armonizar los intereses sociales con los particulares de los educandos, Makarenko responde involucrando a éstos en la búsqueda de soluciones a los problemas cotidianos; haciéndolos copartícipes en la organización de la vida escolar y productiva, generando lazos de colaboración, respeto, autoridad compartida y disciplina. El logro obtenido con esto consistió en formar personalidades productivas y solidarias con su pueblo y la nueva sociedad.

Para Federico Mayor en Morin (1999:11-12), cuando miramos hacia el futuro, vemos una incertidumbre lo que será el mundo de nuestros hijos, de nuestros nietos y de los hijos de nuestros nietos (...). Pero al menos de algo podemos estar seguros: se queremos que la Tierra pueda satisfacer las necesidades de los seres humanos que la habitan, entonces la sociedad humana deberá transformarse. (...) La educación es la fuerza del futuro.

Por lo anterior, ¿qué se está planteando con la propuesta? Lo que queremos proyectar con la propuesta de esta tesis es que hay un hueco muy fuerte a nivel de espacio formativo en el posgrado de Aragón, afirmación rescatada por las voces de los propios maestros; donde afirman que, no hay centros formadores para los docentes del mismo posgrado; siendo así, a la luz del debate sobre la complejidad planteado por Edgar Morin (1999), donde esboza que las prácticas clásicas del conocimiento son insuficientes y que el pensamiento científico contemporáneo intenta leer la complejidad de lo real bajo la apariencia simple de los fenómenos.

Se busca con la propuesta que, a la luz de un proyecto educativo complejo, urge ver y leer el mundo con otra mirada socio-política, dado a profundos cambios, Pérez Gómez (1994), Morin (1999), Didriksson (2005), Colado (1994), Ohmae (2005) entre otros, se trató de asumir una postura alternativa de formación para el



posgrado en pedagogía¹⁰, en este sentido se decidió revisar las creencias que presentaba los maestros a través del diagnóstico sobre dicha propuesta del seminario internacional, y sobre la contradicción que vive la universidad, donde en su lógica inicial era buscar el universal y diferentes modelos de formación, mas que a través del proyecto neoliberal, el cual promueve la propuesta de homogenización del ser humano, aislando los maestros en no proporcionan condiciones laborales y formativas adecuadas a la necesidad de la misma universidad, y cayendo en contradicción ya que se vive en dominios multiculturales en mundo contemporáneo.

Así, buscando situarse en el debate a nivel del proyecto de la globalización, dado que el problema planteado no fue resolver la endogamia de los maestros del posgrado, mas si recuperar el debate y da otro giro, por el hecho de ser brasileño y ahora viviendo en México me permitió la posibilidad de contrastar las dos culturas, la brasileña y la mexicana, y poder formular la propuesta con miras hacia Brasil, y recuperar la voz de los sujetos del posgrado, sendo que el estado da posibilidades básicas, mas no crea condiciones reales para la formación de los maestros.

Al mismo tiempo embonar con la propuesta, Macrouniversidad, idea del actual rector de la UNAM, el Dr. Juan Ramón De la fuente, quien propone una lógica de visión de mundo, la cual posibilite el análisis de contexto mundial en tres niveles: *el social, el institucional y el del alumno* (en este caso el alumno-docente inscrito en el doctorado en Pedagogía de la FES Aragón).

El primer *nivel, el social* es para dar respuesta a los paradigmas del siglo XXI, tales como la globalización, la economía mundial, y la sociedad de la información,

¹⁰ Cabe señalar que fue un acuerdo común entre el sustentante y el asesor de la tesis para formular y plantear esta propuesta formativa, asumiendo y diferenciando los papeles de cada uno de los actores que son el que sustenta la tesis y el asesor como parte institucional del posgrado y administrativo del mismo.



CAPÍTULO 5



se hace hincapié en los estándares internacionales, los cuales exige CONACYT para que los Posgrados estén acordes con los demás a nivel mundial, en la sociedad del conocimiento la cual demanda información en si, y del campo educativo; así como otras lógicas de formación en un mundo en donde las fronteras del saber se estrechan aún más a cada día.

El segundo *nivel institucional*, instituyendo a través de los paradigmas de este contexto, en el Programa las Macrouiversidades, para dar movilidad a los estudiantes de Licenciatura y de Posgrado, aquí incluimos los sujetos, docentes-alumnos del Doctorado en Pedagogía de FES Aragón; y el tercer nivel, docentes-alumnos para que ponderen salir a otros campos, a otros espacios de formación facilitando con ello la oportunidad de romper con la endogamia en México, en la UNAM y en la FES Aragón, y así proporcionar espacios para estudios de contrastación cultural, de formación, de investigación, etcétera.

Se debe destacar que esta idea del poco uso de los intercambios académicos se ha corroborado a través del diagnóstico cualitativo realizado a varios maestros del Posgrado en Pedagogía en donde se evidenciaron por medio de sus respuestas la inexistencia de un proceso de formación continua después del grado, y de la carencia de prácticas en investigación educativa en el mismo campus.

Así mismo, se advirtió a través de las entrevistas en profundidad el mínimo conocimiento por parte de los docentes sobre *los intercambios académicos de la UNAM con Brasil, con Portugal, a través del Banco Santander y el Proyecto de las Macrouiversidades*, que hoy se convierte en una alternativa de formación docente que permite incrementar la identidad del sujeto en la misma región latinoamericana.

Esta nueva política institucional permite romper paradigmas de cómo se hace la ciencia y la investigación, también hace hincapié en el trabajo colectivo, regional,



CAPÍTULO 5



en red y desde la perspectiva del bien público para servir a la comunidad y no en beneficio de empresas privadas.

El tercer nivel el *del docente-alumno*, se plantea para los docentes de la maestría que se encuentran en el doctorado, en proceso de formación, dado a todo un contexto social pertinente por el institucional y que se va aterrizando en la necesidad de formación continúa del maestro, en especial los de FES Aragón.

Por su reestructuración como Facultad y la implementación y la búsqueda de un posgrado que esté dentro del patrón exigido por CONACYT, por las propias exigencias de los estándares internacionales, y de la propuesta del actual rector de la UNAM con las Macrouniversidades. Así nace la necesidad sugerida en el propio diagnóstico: la implementación del seminario.

Este *Seminario Internacional en Investigación Educativa* tiene como propósito ofrecer un breve panorama sobre las tendencias de la investigación en el campo educativo con un fuerte énfasis en proyectos educativos en metodología comparativa, así como exponer la importancia de promover el intercambio académico entre instituciones de educación superior a nivel de América Latina, en especial con la Universidad de São Paulo.

En un sentido amplio, el *Seminario en Investigación Educativa* se caracteriza por generar un espacio de discusión entre los docentes de la maestría que promuevan una cultura de la investigación, tomando como base que actualmente un buen número de ellos se encuentran realizando estudios de doctorado.

La perspectiva de trabajar bajo la lógica de los intercambios académicos entre dos instituciones de educación superior como son México y Brasil, permite generar saberes profesionales vinculados con un mayor conocimiento y valoración de lo que se hace en la Maestría en Pedagogía, y a su vez, posibilitar la obtención de



CAPÍTULO 5



ideas que puedan consolidar las características del actual programas de Posgrado.

Esta estrategia de trabajo a su vez se establece como un espacio de investigación conjunta que aborda problemas de interés común. Éste intercambio académico al mismo tiempo pretende aprovechar y sumar recursos humanos y económicos que las universidades tienen y que con programas de este tipo se pueda facilitar esta tarea.

En otras palabras, la creación de un programa de intercambio académico, puede abordar problemas puntuales que le afectan o interesen a instituciones con un similar proyecto educativo, como la creación de un Posgrado a distancia, la relación práctica-docente e investigación, el estudio del campo de una asignatura y si fuera posible, la construcción de un proyecto de investigación conjunta. Esta tarea a su vez se facilita de manera notable si se toma en cuenta los avances últimos de la informática y disciplinas similares.

Otra de las intenciones de promover el intercambio académico entre instituciones como la UNAM, la Universidad de São Paulo, la Universidad de Brasília, la Universidad Federal de Goiás, es revertir la dificultad que, aparentemente, existe en el hecho de que ambas instituciones tienen dos lenguas diferentes, es decir, esta problemática puede ser superada rápidamente si se toma en cuenta que el portugués es una lengua romance muy cercana al español. Se observa que el léxico es muy similar a la lengua que se habla en México. Su conocimiento, a su vez, permitiría un mayor dominio y manejo del español, ya que de todos es sabido que el contraste de lenguas posibilita un conocimiento de la segunda lengua, pero sobre todo, un mayor reforzamiento de la propia. Esto, unido al hecho de que el dominio de dos lenguas a su vez facilita el mayor manejo de un tercer idioma.



CAPÍTULO 5



El posibilitar el intercambio entre instituciones de educación superior de dos países similares económicamente, constituye a su vez una experiencia de aprendizaje significativa para sus docentes, lo cual contribuye a un mayor dominio de lo que se hace actualmente.

Entre las principales dificultades que puede tener esta propuesta se encuentra la falta de recursos económicos, que, sin embargo, se podría obtener más fácilmente si se parte de que ésta es una de las políticas que el actual rector se encuentra promoviendo, como se puede constatar en las Gacetas UNAM aparecidas el 31 de marzo y 23 de junio del año en curso, así como los convenios ya firmados entre la UNAM con la Universidad de São Paulo, de Brasília, de Goiás, de Río de Janeiro, entre otras y el Instituto Camões de la Embajada de Portugal.

Se considera que éste programa se puede hacer realidad también si se toma en cuenta el hecho de que las compañías aéreas y hoteles hacen descuento cuando se trata de grupos mayores de quince personas y a los docentes sindicalizados, y también que algunas de las universidades brasileñas cuentan con alojamiento para profesores visitantes. A su vez, si se hace el propósito de ir ahorrando, cuándo se inicie el seminario se podrá hacer más realista esta tarea.

El trabajo de intercambio rompe con el aislamiento académico y con la endogamia que viven las instituciones educativas mexicanas, al mismo tiempo permite abrir nuevos espacios de diálogo y reflexión en asuntos que tradicionalmente han construido los maestros.

La creación de programas de intercambio permitirá que las creencias de los docentes puedan ser oxigenadas con nuevos puntos de vista, o también pueden ser confirmadas.



CAPÍTULO 5



El intercambio académico puede constituirse en experiencias de aprendizaje significativas para el colectivo de profesores de la Maestría en Pedagogía, ya que una salida al extranjero permite que los docentes a través del contraste de experiencias que posibilite una mayor valoración de los alcances y limitaciones del proyecto académico en que se encuentra circunscrito.

Entre las mayores dificultades por las que atraviesan los programas de intercambio se encuentra el manejo de los idiomas extranjeros, en consecuencia, la idea de este *Seminario Internacional en Investigación Educativa* tiene como propósito el acompañamiento paralelo durante el seminario un curso intensivo de portugués, como tema transversal, que permitiría un mayor dominio de la experiencia académica que aquí se propone.

Recomendamos que los docentes responsables de impartir dicho seminario incluyan entre sus lecturas capítulos de libros o artículos de investigación que se encuentren redactados en la lengua portuguesa, los cuales permitirían tener un mayor dominio de esta lengua.

Se sabe que las condiciones de la mayoría de los docentes que participan como alumnos a este evento académico, no tienen el tiempo suficiente para asistir todos los días, por lo cual se considera que este seminario cuente con horas de asistencia a clase, pero a su vez, con tareas para la realización del mismo. Esta estrategia permitirá por consiguiente que se cuente el número de horas recomendadas para la certificación formal de este trabajo.

De este modo el programa del *Seminario Internacional en Investigación Educativa* hará que cuente con una estructura flexible pero al mismo tiempo consistente con los niveles de apropiación que demanda un buen nivel académico. Para cumplir con este propósito se hará la invitación a docentes instructores de prestijada



trayectoria para que coordinen los diferentes módulos que integran esta propuesta educativa de Brasil, de México y de Colombia.

Es nuestro deseo que la presente propuesta sirva de base para que los asistentes a este seminario realicen los cambios y adecuaciones pertinentes, de tal manera que se cuente con una propuesta de formación a la altura de los asistentes.

Ustedes, maestros del Posgrado, como protagonistas principales de esta aventura académica, son acompañantes importantes en este proceso, por lo que sus sugerencias serán tomadas muy en cuenta.

Deseamos que se participe, como un asistente activo, que se propicie el crecimiento de esta tarea, abriendo interrogantes, estimulando una comunicación más estrecha entre sus integrantes y favoreciendo un apoyo con ideas a la buena realización de este trabajo académico.

5.2.1. Propósito

- ❖ Analizar el panorama de la investigación educativa en México y América Latina y sus tendencias de construcción académica con la idea de tener un marco de referencias que ubique la producción académica de los docentes de la Maestría en Pedagogía;
- ❖ Reconocer el campo de los intercambios académicos como un lugar de construcción que posibilite nuevos escenarios de formación docente;
- ❖ Profundizar a detalle en las categorías básicas que se sustentan con la metodología de estudios comparados como una estrategia metodológica que permita sistematizar y teorizar datos de diversas investigaciones cualitativas;



- ❖ Crear un espacio que posibilite a los docentes de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, conocer los avances de su producción académica con la finalidad de consolidar sus avances teórico-metodológicos.
- ❖ Investigar y publicar con miras a las exigencias de los estándares internacionales en Brasil, esta primera fase, y en el mundo, en las siguientes fases.

5.2.2. Organización del Seminario

Este espacio académico está estructurado en tres partes principales:

- I. La primera consiste en tener una visión *Etnográfica de la Educación*; objetivando proporcionar a los docentes del programa un diálogo de frontera entre la antropología y la pedagogía; la segunda sobre *Políticas Educativas en América Latina*, comparando los contrastes existentes entre Brasil y México en el campo de las políticas educativas; y la tercera *Cultura Escolar, cotidiano y sus Representaciones, en donde proporcione los elementos claves de las cultura escolar como elementos para posibilitar a los docentes del programa una visión de cómo se trabaja en ambos países*; paquete de tres módulos que buscan profundizar el panorama de la investigación educativa y sus principales tendencias en el campo de la etnografía, Educación Superior en América Latina y la cultura escolar y sus representaciones;
- II. En la segunda fase se pretende ahondar en el *enfoque de la metodología de estudios comparados y en las Expediciones Pedagógicas*, objetivando un análisis de investigaciones exitosas en México y en Latinoamérica, metodología aún no muy explorado en nuestro medio académico mexicano;



- III. La tercera fase consiste en tener un *espacio de acompañamiento lingüístico y cultural de la sociedad brasileña en un estado de inmersión en Brasil*, con la finalidad de que los participantes aprovechen al máximo el espacio construido en la primera fase de este seminario, haciendo uso *continúo de la lengua portuguesa* propuesta y enseñanza de la misma. *Al módulo de cierre en una Universidad Brasileña*, con la finalidad de promover el conocimiento de otros escenarios educativos, y concretar los intercambios académicos con las *Universidad de São Paulo, de Brasília y de Goiás*. Y Así como un Curso en Análisis de Propuestas y de Proyectos de Investigación compartidos entre las Universidades participantes; así como el estudio de los Fundamentos Teóricos metodológicos de las Expediciones Pedagógicas, experiencias realizadas en Colombia; y
- IV. *Paralelo a todas las fases, se proporcionará cursos de la lengua y cultura brasileña, a fin de ahondar más en el dominio de un segundo idioma, o tercero, para así leer fuentes primarias y los textos académicos escritos en portugués.*

5.2.3. Evaluación y Acreditación

Se realizará una evaluación general al final del seminario, en términos de los aprendizajes adquiridos y sobre todo en un artículo en donde se muestre el proceso de sistematización y construcción teórica de los hallazgos obtenidos en su propio trabajo de investigación, a fin de publicarlo en México y en Brasil.

5.2.4. Metodología de Trabajo

El eje articulador del seminario, gira en torno a la situación que vive la investigación educativa en México y América Latina y sus principales tendencias de investigación en el campo de la pedagogía.



CAPÍTULO 5



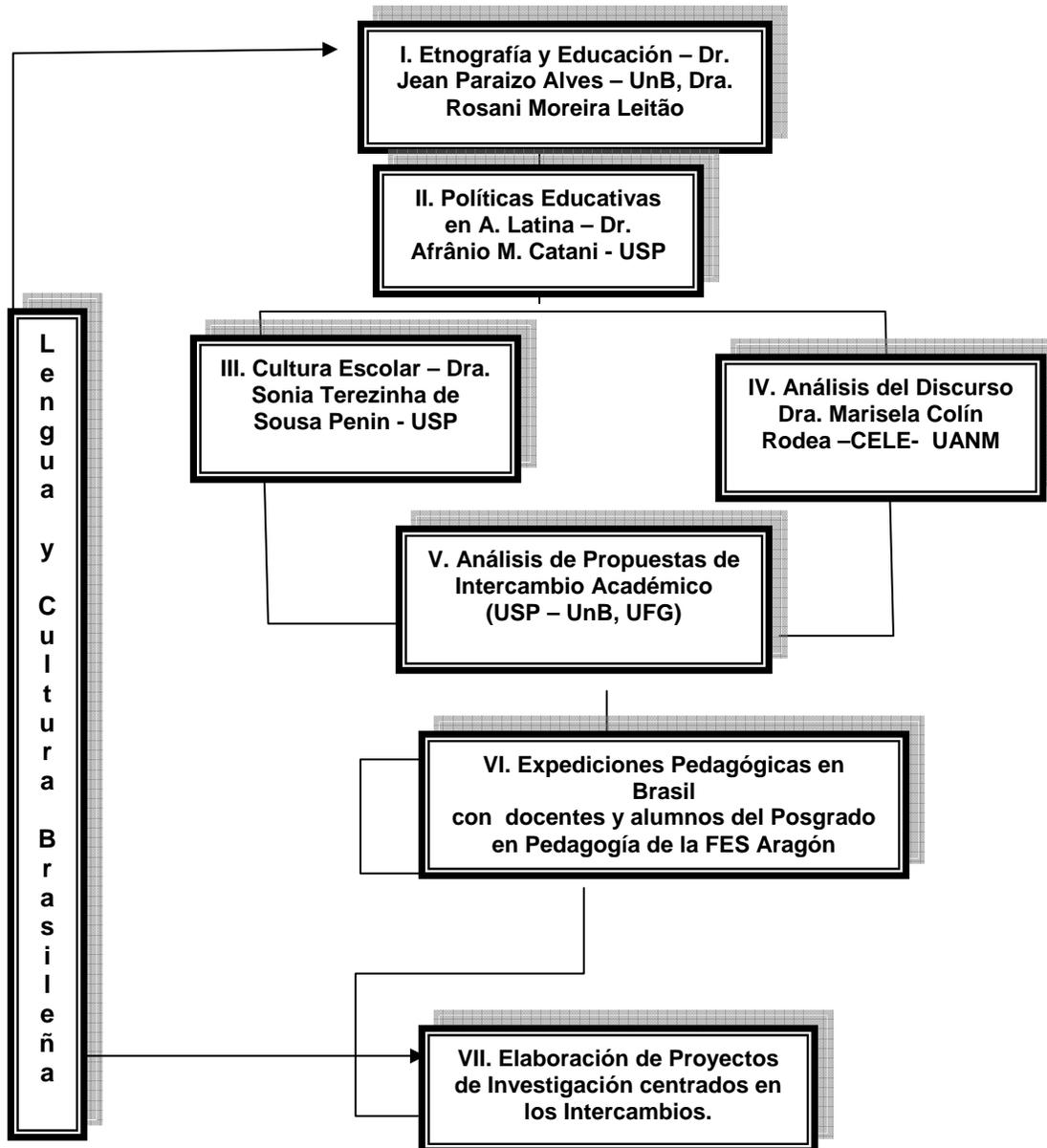
Dicho seminario dará también un fuerte énfasis a la forma en cómo se sistematiza y se teoriza la información obtenida a través de sus principales enfoques académicos.

Dado que la producción de conocimiento es una tarea ardua y compleja se esperaría que desde el inicio se convirtiera en un espacio de revisión de avances entre los mismos integrantes, con la idea de ir creando una comunidad de práctica de mutua ayuda. Es decir, se recomienda que desde un inicio se plantee la idea de ir construyendo un documento publicable que dé énfasis a los procesos de sistematización de la información y en donde el seminario apoye esta tarea de difundir productos de investigación.



5.2.5. Mapa Curricular

Diagrama 1. Seminario en Tendencias de la Investigación Educativa





5.2.6. Descripción del Seminario

Las clases (de las áreas I, II, III, IV, V y VI) serán los viernes de 17:00 a 19:00 hrs. en las FES Aragón y las del área VIII en la Universidad de São Paulo, Brasil, como concretizando los intercambios académicos.

Calendario:

- Área I de noviembre/2006 (lunes a viernes de 17:00 a 20:00 hrs.) 40 hrs. /Clase.
- Área II enero de 2007 (de lunes a viernes de 17:00 a 20:00 hrs.) 40 hrs.
- Área III enero de 2007 (de lunes a viernes de 17:00 a 20:00 hrs.) 40 hrs.
- Área IV marzo de 2007 (de lunes a viernes de 17:00 a 20:00 hrs.) 40 hrs.
- Área V de noviembre/ 2006 a noviembre/2007 (todos los lunes de 17:00 a 20:00 hrs.: 221 hrs. /clase.
- Área VII junio/2006 (4 lunes de 17:00 a 20:00) 40 hrs.
- Área VI En São Paulo, Brasíla y Goiás, Brasil, junio de 2007 (48 hrs.)
- Total de horas: 469 hrs. (200 de seminario + 221 hrs. Clases de portugués + instancia en Brasil 48 hrs.).



5.2.7. Lineamientos de la propuesta

- ❖ Los docentes que participen en el seminario deberán estudiar la lengua y cultura brasileña como elemento puente para concretar el intercambio académico en Brasil.
- ❖ Las clases de lengua y cultura portuguesa serán los días viernes de cada semana, con una duración de 2 horas en un período de diez meses.
- ❖ Los cursos de las corrientes de investigación serán dados por especialistas de renombre nacional e internacional de México, de Brasil y de Colombia.
- ❖ La culminación del seminario se realizará en la Universidad de São Paulo, en la Universidad de Brasilia y en la Universidad Federal de Goiás.
- ❖ Los gastos en Brasil serán por cuenta de cada profesor (se negociarán posibles ayudas con la jefatura del Posgrado), sin embargo contamos con el programa Macrouiversidades para los alumnos del Posgrado.

5.2. 8. Principios pedagógicos de la propuesta:

- Estudiar en la Universidad de São Paulo-USP.
- Posibilidad crear un *empoderamiento* en el posgrado a través de contraste de culturas.
- Seminario Permanente en Formación Investigación Educativa.
- Promover la lengua y cultura portuguesa.



CAPÍTULO 5



-
- Fortalecimiento de la investigación (del Posgrado en Aragón)
 - Promover el diálogo de otras tendencias de investigación.
 - Flexibilidad.
 - Interculturalidad.
 - Formación a través de una visión holística.
 - Favorecer una metodología de corte comparativo.
 - Rescatar la identidad latinoamericana.
 - Resignificar la actual cultura académica institucionalizada, través de los intercambios académicos.
 - Propuesta de formación alternativa.



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Durante la realización de este trabajo se buscó analizar e interpretar las creencias de los docentes de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón sobre los intercambios académicos en Latinoamérica, para proponer un acercamiento académico con universidades brasileñas y posiblemente los intercambios con las mismas.

En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se encuentra la Oficina de Colaboración Interinstitucional (OCI) que sustituyó a la Dirección General de Intercambio Académico, y que depende de la Rectoría de la UNAM, la cuál tiene como objetivo fomentar y apoyar el intercambio académico y cultural entre la Máxima Casa de Estudios y las universidades e instituciones científicas y culturales de México y del extranjero. Cuando los estudiantes y académicos de la FES Aragón se interesen en el tema y se encuentren mas informados de los diferentes tipos de colaboración y cooperación a que tienen acceso, se deben dirigir a esta oficina y solicitar la asesoría y el apoyo necesario para desarrollar los proyectos académicos que enriquecerían a este polo educativo como se le conoce ahora a la FES Aragón.

Entre las líneas de trabajo que conducen a la OCI se encuentran la Colaboración Internacional y Nacional, los Convenios y Proyectos de Colaboración (pueden ser generales y específicos, según sean las actividades académicas y estudiantiles y los requerimientos de los proyectos presentados por las instituciones interesadas), y por último la Comunicación Interinstitucional y Redes.

Al continuar en la vertiente de los problemas relacionados con las creencias, las prácticas cotidianas en el Posgrado en Pedagogía y las relaciones que se interconectan con la ausencia de los maestros del Posgrado en Pedagogía en los intercambios en Latinoamérica. De la misma forma, se identifican la trascendencia



CONCLUSIONES



de los resultados y la alternativa de formación docente como estrategia de cambios para la problemática de no poseer el reconocimiento de CONACYT, y no tener los estándares internacionales de los que actualmente carece la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, como por ejemplo la cultura de los intercambios académicos.

La aportación metodológica de la investigación tuvo un carácter multidisciplinario, conjugar la pedagogía con el campo de las lenguas, resaltando el gran valor de los conocimientos de la etnografía de la comunicación; de la lingüística y de la pedagogía. El primer paso aportó elementos de las creencias y prácticas cotidianas de los maestros de la maestría en pedagogía y la relación con la necesidad de salir al exterior para concordante con los parámetros promovidos por los estándares internacionales de CONACYT y de la UDUAL, y del nuevo paradigma de formación a nivel global o de las fronteras de la sociedad del conocimiento; el segundo nos permitió el aparato teórico metodológico para realizar en profundidad y en detalle el análisis de datos y del fenómeno de forma implícito y explícito que están sumergidos en el lenguaje de los actores investigados, así como sus aportaciones al tema, como los detalles del Posgrado de la FES Aragón; y por último la pedagogía proporcionó elementos de reflexión para las variadas formas de intervención e interrelación de los maestros en sus prácticas y creencias cotidianas, de manera que nos permitió apuntar proposiciones específicamente para la alternativa de formación docente en el Posgrado en Pedagogía.

Así, como planteaba el anterior rector. Dr. Barnés de Castro, en su Plan de Desarrollo de la UNAM para el año 2000, contemplaba 11 metas, dentro de las cuales este trabajo a su vez examina cinco, a saber: El reforzamiento de la planta docente; la renovación docente; el fortalecimiento de la investigación; el fomento de la difusión cultural; y el desarrollo de la cooperación académica. Algo que se deja como hallazgo del encuadre de esta investigación.



1. Son las creencias de los docentes de la maestría un impedimento a la cultura de los intercambios académicos en Latinoamérica

Aun con las circunstancias que en dicho momento tenía la antigua ENEP Aragón (infraestructura en remodelación, plantilla académica con insuficientes plazas académicas de tiempo completo, profesores de carrera, etcétera) y que no abrían la posibilidad de aspirar al deseado rango que afortunadamente ya obtuvo, a la jerarquía de Facultad de Estudios Superiores Aragón, en marzo de 2005, sin embargo, el propio nivel del Posgrado que posibilitó esta ascensión, no posee aún las características de calidad y excelencia requeridas por la Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para concretar efectivamente la política de los intercambios académicos en la FES Aragón, conforme a los estándares internacionales. En parte, si son impedimentos, más la propia trayectoria de la anterior conformación de la ENEP, fue proporcionando estas circunstancias.

No estamos tomando a la ligera, que el Posgrado al pasar a la condición de exigencias mayores e internacionales ya naciera con dichas características, sin embargo, lo que estamos planteando, es toda una situación histórica de políticas educativas a nivel superior que se vienen implantando en México desde los años setenta, evidentemente, aún siguen con pocos cambios en el siglo XXI, siglo de rupturas de paradigmas, de formación heterogénea, de un nuevo hombre, de un nuevo ciudadano, y de la necesidad de una nueva política de cultura académica.

En el marco de las políticas de intercambio académico del actual rector de la UNAM, una primera razón es que las creencias de los docentes del Posgrado continúan fijando su mirada en la propia FES Aragón y en la UNAM, desaprovechan el contexto de una mirada hacia al sur. Sin embargo hay otras creencias fuertes y hegemónicas como la noción de prestigio y calidad educativa que se encuentra sólo en Estados Unidos y Europa, así como el fuerte sentimiento de endogamia que predomina en el país y en el Posgrado; Todo ese enmarañado



CONCLUSIONES



que se encuentra en la FES Aragón se entiende como un proceso complejo y de difícil entendimiento; por lo tanto, necesita de un cambio de políticas educativas.

Hay un prejuicio hacia Latinoamérica, pues el modelo de formación sigue en EUA y en Europa, y no hay una credibilidad con los académicos de América Latina, detalle que nos lleva a informar que las tres mejores Universidad de la zona son, la UNAM, la Universidad de São Paulo y la Universidad de Buenos Aires, cuyo rango de jerarquía encontrase entre las 500 mejores del mundo, en especial la UNAM número 74 en el mundo.

Los resultados obtenidos en este trabajo apuntan a que no basta con opinar, en teorizar, más bien se necesita buscar otros medios de formación en otros espacios para implementar la formación de los maestros y de los alumnos. Con relación a que los programas de intercambio no se conocen porque no tienen la difusión adecuada, porque la propia institución tiene recelo en perder sus maestros para los espacios en donde se va a formar, asimismo falta un programa que apoye y forme a sus docentes y alumnos en la cultura de los intercambios; faltando para ello en las autoridades una visión del contexto mundial, para los convenios y los intercambios académicos, estudios compartidos, etcétera.

Aunque la mayoría de los maestros se encuentran en proceso de formación, en su doctorado, resulta un gran problema la política de apoyo a su formación, ya que el 99% de los mismos son de asignatura, y no de tiempo completo; no cuentan con seguridad laboral, algo que va dejándoles en un terreno inseguro en el campo laboral, sin apoyo por parte de la institución; este fenómeno de las pocas y/o inexistentes plazas laborales no permite a los maestros conjuntar sus horas de trabajo en FES Aragón, buscando otros espacios laborales, y consecuentemente no pueden salir a al extranjero a concretar los intercambios académicos, pues los mismos exigen un perfil de maestro que tenga el tiempo completo, aunado a lo



CONCLUSIONES



anterior hay un problema de orden burocrático pues no saben gestionar, administrar, hacer prácticos los intercambios académicos y sus estrategias.

Así, un profesor que no tiene tiempo completo y ni siquiera una plaza (una estabilidad laboral mínima) no tiene la seguridad de participar en un programa de intercambio en otro estado de la República mexicana, menos en el exterior, pues teme perder su trabajo, y además buscar problemas de índole familiar.

Como requisito esencial para un intercambio, es ser profesor de carrera o de tiempo completo, detalle que excluye a la mayoría de los profesores de la FES Aragón; añadido a estos, el fenómeno de la *endogamia* en el posgrado y en la licenciatura de Aragón (haciendo hincapié: un problema de todo el país) es que muchos de los ex alumnos, son los mismos profesores de las carreras y en el Posgrado, algo que no es un pecado original, no es una catástrofe, pero en tanto, se van acostumbrando a no buscar otros espacios de formación, de visión de mundo para ampliar la identidad de los sujetos, de experiencias diferentes en otros espacios o universidades y/o países que pudiera proporcionar otra perspectiva de espacios de formación a nivel mundial.

Se plantea éste punto, porque es muy notorio en el Posgrado: casi todos los profesores continúan su doctorado allí mismo, con tanta oportunidad de becas para salir hacia al exterior y eso no se concretiza, resultando del fenómeno de la endogamia en el Posgrado.

La categoría medular utilizada en este trabajo fue las creencias sobre formación docente. Según la cuál se interpreta las prácticas cotidianas de los docentes sobre los intercambios académicos en Latinoamérica y como los mismos ven la cuestión de procesos formativos continuos ya que la misma institución a penas esta dando a conocer dicha práctica de intercambios.



La utilización de esta categoría trabajada en el contexto del Posgrado hizo posible caracterizar la opinión de los maestros del mismo sobre sus prácticas de intercambio académico a nivel mundial y de América Latina.

Dado el cambio de las lógicas de formación en el contexto de la globalización el actual escenario del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón está cayendo en una contradicción, pues el propio proceso de globalización demanda salir, interactuar con pares académicos, trabajar en proyectos compartidos y no se está dando eso en el Posgrado, además el propio rector de la UNAM, Juan Ramón de la Fuente, implementó en el año 2005 el proyecto de las Macrouiversidades para sumar y apoyar a alumnos y docentes en su proceso de formación y no utilizar tal programa es no romper con la endogamia en el Posgrado.

Estos programas pueden proporcionar muchas visiones de estudios comparativos sobre prácticas de formación, mas hay que avanzar en su conjunto tanto a nivel nacional como internacional, dado que estos promueven la auto formación, el auto concepto, la auto evaluación del sujeto, y esto lo reafirma como sujeto creador de su propia experiencia de vida, pues el docente distante de su contexto geográfico, de origen, tendrá la oportunidad de fortalecerse a sí mismo como individuo, fortalecer a la institución en la que él trabaja, y la investigación en sí misma, pues tendrá innumerables datos de otras culturas para aportar a los procesos de investigación de su institución.

2. La política laboral en la FES Aragón impedimento para consolidar los intercambios como una práctica académica

Se pudo constatar en el diagnóstico cualitativo que esta ausencia en los intercambios es una suma de varios factores, tales como: la *política laboral* de la universidad en todos sus campus, en especial en la FES Aragón, desde su



CONCLUSIONES



fundación hace treinta años, que ya tenía la cultura de contratación de egresados y profesionales sin títulos, y esta costumbre se hizo *carne*, se instituyó como una cultura académica arraigada en la universidad; y de ésta cultura instituida se desprendieron otros factores para fortalecer la ausencia de prácticas de intercambios como una costumbre de cultura académica en el Posgrado.

Nuestro problema de investigación, es un mosaico de varias piezas de un rompecabezas, dado que es un problema que está en toda la UNAM, por una cultura instaurada, con base en incontables factores de índole macro y micro, por un contexto de una política excluyente del neoliberalismo, bajando para todos los extractos de la sociedad, pasando por varios niveles de lo social, de lo económico, y muy en especial de lo político, y de una forma muy sutil, idealmente hablando y considerando la cultura académica instituida en los procesos formativos en México.

Y sí, lo denunciaron las voces de los maestros hechas discursos escritos, *que si existe una ausencia de una práctica de intercambio académico en la Maestría en Pedagogía*, no son exclusivamente lapsos de los docentes, sino bien, dado por toda una *situación de política laboral* como causante mayor, pues la *mayoría de los docentes no posee plaza* (problema en toda la UNAM), mas especialmente en Aragón, sumado a una *cultura académica instaurada* conformada por factores que se manifiestan desde la creación de la antes ENEP Aragón, hace 30 años, y en el Posgrado mismo, así como: un escenario de *endogamia* muy arraigado en el Posgrado, un fenómeno de una cultura académica instituida, tanto por los mismos docentes como por la política laboral, resquicios del la ENEP, hoy FES Aragón, pues existía una costumbre de contratar los egresados sin experiencia, o hasta profesionales sin títulos, todo esto, iba dando una cierta imagen de descrédito a la escuela, pues los padres de alumnos y los mismos, como funcionarios no creían en la ENEP, y toda la credibilidad era otorgada a la Ciudad Universitaria.



3. El Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón no está preparado para asumir los cambios que el mundo global está promoviendo

El Posgrado de la FES Aragón no se encuentra preparado para asumir los cambios del mundo globalizado, pues no posee un cuerpo colegiado de profesores de tiempo completo, no tiene un espacio físico adecuado a sus exigencias, ni la práctica de investigación, de publicaciones a nivel nacional e internacional, y el uso de los idiomas está descuidado en el Posgrado, pues este es uno de los requisitos para los intercambios en el extranjero, así como para las publicaciones.

4. Se necesita formar una cultura académica que disminuya las prácticas endogámicas de formación de los profesores del Posgrado en la FES Aragón

Una de las opciones es hacer uso del propio capital humano del que dispone la FES Aragón, es decir, la Facultad cuenta con un Centro de Lenguas que ofrece ocho idiomas (inglés, italiano, francés, portugués, alemán, japonés, ruso y latín) como apoyo al proceso formativo de las licenciaturas y de los estudios de Posgrado.

Por lo anterior no se maneja otro idioma en el Posgrado para el diálogo con otras academias, se limitan así, trabajos compartidos; y de allí, el aprender y manejar otra lengua, además del español va promoviendo a los docentes del Posgrado una visión y cultura de abrirse a los intercambios académicos en todo el mundo, en este caso promovemos como una alternativa la enseñanza del portugués, ya que éste es muy similar al español, y el planteamiento de este trabajo propone una mirada hacia el sur, hacia Brasil por las facilidades que los programas de intercambio mantenidos entre la UNAM y varias universidades de Brasil, aunado a esto el Proyecto de las Macrouiversidades que tiene la misma facultad con



CONCLUSIONES



países de Iberoamérica, y en especial con las Universidades de Brasil, la de São Paulo y la de Río de Janeiro.

Otra situación que observamos en la Maestría en Pedagogía es que de veinte, ocho maestros son del Posgrado, sólo siete han cursado su maestría o doctorado en otra institución educativa, de todos los maestros, apenas doce han salido al exterior en prácticas de intercambios académicos.

De los veintiocho maestros, sólo siete cuentan con el grado de doctor, doce están con el doctorado avanzado, seis con el doctorado medio, y uno con maestría, sin embargo de los veintiocho maestros, veinte maestros estudian en la propia UNAM, y esto nos lleva al detalle de que todos siguen su formación en la propia institución y continúan trabajando allí, –algo que no es un pecado– como había mencionado, pero se corre el riesgo de repetir prácticas y paradigmas formativos.

Entonces como una de tantas alternativas para formar una cultura académica que disminuya las prácticas endogámicas de formación de los profesores del posgrado en la FES Aragón, proponemos un diplomado y/o seminario de tendencias de la investigación educativa con docentes de renombre nacional e internacional (Ver apartado propuesta de formación docente), y consecuentemente como pretexto internalizarse los intercambios con Brasil, buscar instancias posdoctorales, proyectos compartidos, movilidad de profesores investigadores, etcétera.

Esta propuesta no es la consolidación del milagro completo para el Posgrado, pero se está proporcionando y creando medios para que los propios docentes y alumnos del mismo visualicen sus propias prácticas formativas y busquen restituir sus creencias sobre las salidas al extranjero como medio de contrastación de procesos formativos y educativos para estar en consonancia a las exigencias de los estándares internacionales que pide CONACYT y la UDUAL, y la propia lógica del mundo globalizado.



5. Es posible contribuir y consolidar una unidad latinoamericana con miras a la producción académica desde la perspectiva del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón

La endogamia impide a los docentes incrementar una identidad latina, donde la salida podría proporcionar otra mirada y consecuentemente promover la continuidad de la formación de los docentes, paradójicamente la propuesta del rector De la Fuente, aún no fue entendida, no se ha dado la debida importancia a los planteamientos de la Red iberoamericana del Posgrado desde el punto de vista de los estándares de calidad internacional, y eso se ve reflejado en la formación docente del mismo.

Las posibilidades de crear la cooperación con Brasil y con los países de Latinoamérica ya están, cabe restituir las propias creencias de los maestros del Posgrado para que puedan mirar hacia al Sur de Latinoamérica y percibir el cuanto de producción e importancia académica tienen estos países en especial Brasil, Argentina y Chile, y así, concretar las cooperaciones con los mismos, proyectos y programas de estudios compartidos como nos planteó Leopoldo Zea, algo que repercutirá como geopolítica latina de esta región para sumar un gran grupo de investigadores de la UNAM, FES Aragón, y Brasil (y demás países).

El análisis del fenómeno de la endogamia de los maestros la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón sumado a la política laboral, las pocas plazas laborales son factores que instituyeron una cultura académica en el Posgrado y corrobora la ausencia de práctica de los intercambios académicos, hechos que limitan la participación de los maestros en éstos programas, de allí nace la propuesta de un proyecto de vinculación y de intercambio académico entre la FES Aragón y las universidades brasileñas (Universidad de São Paulo, Universidad de Brasilia y Universidad Federal de Goiás), como la propuesta de formación docente a través de los cursos y/o seminarios en tendencias de la investigación educativa



para los maestros del Posgrado, dado que están la mayoría en su proceso de formación en el doctorado, y esto es el enlace para los futuros programas de intercambio con la Universidad de São Paulo, Brasil, pues esta es considerada como un modelo en los estándares internacionales, su gran trayectoria en formación, además de que posee en su plantel instancias posdoctorales algo que la UNAM aún no contempla, y consecuentemente se podría dar en concreto las instancias posdoctorales de los maestros del Posgrado de la FES Aragón en Brasil.

5. Recomendaciones

Es evidente deducir que toda la ausencia de los maestros de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, no resulta solo de sus creencias, sino de todo un complejo rompecabezas que se constituyó desde su fundación, y que se viene arrastrando hasta hoy, por procesos y fenómenos del mismo Posgrado y de prácticas académicas establecidas.

Daré algunas posibilidades para implementar la cultura de los intercambios académicos en la FES Aragón a corto y mediano plazo y buscar medios para implementar los estándares internacionales, así como una excelencia en la calidad educativa en el Posgrado para ser reconocido a nivel nacional y mundial.

Se hace hincapié en varios puntos después de interpretar la tesis planteada; así como hacer algunas sugerencias para dejar plasmado en éste documento público, una pequeña contribución a crear espejos y reflejar en el cotidiano del Posgrado de la FES Aragón, a los actores claves del Posgrado en Pedagogía que nos brindaron su confianza a través de las entrevistas, de prácticas informales, de observación participante y a través de documentos sobre el tema, etcétera.



CONCLUSIONES



- Si la búsqueda por los intercambios académicos, es más por la cuestión de la investigación compartida, la Universidad de São Paulo en Brasil, es un medio para conjuntar un Posgrado de calidad con Aragón, exigencia número uno para concretar los intercambios a nivel internacional, según las exigencias del CONACYT y la UDUAL, del actual rector de la UNAM, Juan Ramón de la Fuente, y de la nueva lógica de formación del mundo global; Si propone la expansión de los programas compartidos de Posgrados con la Universidad de São Paulo, en donde el alumno de Posgrado podrá obtener el grado de maestro o de doctor, por ambas universidades, como es el caso de la Universidad Anahuac (que tiene varios campus en México) con la Universidad Complutense de Madrid, España.
- Los contactos con la Universidad de São Paulo ya están establecidos con la FES Aragón, para un mayor acercamiento, corresponde a los docentes y administrativos impulsar y concretar el mismo, rompiendo la endogamia y creencias hacia Latinoamérica.
- El contexto geopolítico de Latinoamérica se podrá diseñar a través de una Unidad Latinoamericana, pues México y Brasil como los dos grandes gigantes de Latinoamérica necesitan aproximarse más y concretar convenios e intercambios de toda índole, en especial los académicos para fortalecer esta estrategia geopolítica y conformar otro bloque de investigadores que no sea europeo y norteamericano, sino latinos.
- El dominio de otro idioma en el contexto global es fundamental para establecer vínculos con otros pares académicos, y la lengua portuguesa por su transparencia con el español, podrá ser una alternativa inmediata para los maestros de la FES Aragón, además de beneficiarnos de ella, en el



CONCLUSIONES



Centro de Lenguas de la FES Aragón, en FES Acatlán, en Ciudad Universitaria, y en la FES Zaragoza.

- Se recomienda, según la política del actual rector Dr. Juan Jamón de la Fuente que a través del Proyecto de las Macrouniversidades un medio para que los alumnos-docentes buscasen la movilidad académica en países Iberoamericanos (entre ellos Brasil). Y ya que la mayoría de los maestros son alumnos del doctorado, tienen derecho a ser becados a Brasil, para una instancia de un semestre ya sea para cursar seminarios o hacer trabajos de campo en Brasil.
- Como señalo al principio de este trabajo: que el corpus del mismo hace parte de un proyecto mayor el Posgrado de Pedagogía, buscando crear una cultura de aprender idiomas, siendo que la primera parte del proyecto es orientada hacia el Sur, con Brasil (portugués) y como segunda y tercera fases serían Canadá (inglés) e Italia (italiano), es decir: América del Norte y Europa, a fin de implementar la cultura de aprender y enseñar lenguas en el Posgrado de FES Aragón y los intercambios académicos a nivel nacional e internacional.

Como un balance concreto de la propuesta al finalizar esta redacción se tiene:

- ❖ Como puntos negativos de la propuesta:
 - ✓ Poca participación de los maestros en formación, para el cuál estaba diseñado el Seminario.
 - ✓ Escasa participación de los mismos maestros en el curso de portugués.
 - ✓ Faltó más planeación y difusión para los cursos.



CONCLUSIONES



❖ Aciertos de la propuesta:

- ✓ 2 borradores de convenio, uno con la Universidad de São Paulo y otro con la Universidad Federal de Goiás.
- ✓ Salida de una delegación de alumnos y maestros del doctorado a Brasil, un total de 14 personas.
- ✓ Una consolidación intercultural.
- ✓ Es una propuesta alternativa de formación para el posgrado.
- ✓ Posibles vínculos con otros campos del posgrado (entre ellos: gestión académica e interculturalidad).
- ✓ Publicación de un libro colectivo (entre Aragón y UFG).
- ✓ Un Seminario en línea promovido por la Directora de la Facultad de Educación de São Paulo para el posgrado de la FES Aragón.
- ✓ Posibles instancias posdoctorales en Brasil.
- ✓ Llegada de una alumna de la Universidad de Brasíla al Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón.



FUENTES DE CONSULTA

❖ Bibliografía

ADLER, A. H. (1985). *La formación de profesores investigadores universitarios en México. Culiacán, Sin. México. Universidad Autónoma de Sinaloa.*

AGUILAR, E. M. P. (1993). *Enfoque etnográfico en un grupo de primer semestre de la carrera de arquitectura (un caso de estudio). Tesis de licenciatura en pedagogía. México. UNAM Facultad de Filosofía y letras.*

ÁLVAREZ, J. L. J. G. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México. Paidós.*

ALTAMIRO, D. C. (2005). *Pesquisa em lingüística aplicada, Ensino e aprendizagem de língua estrangeira. São Paulo. UNESP.*

ANUIS (1999). *Cooperación, Movilidad Estudiantil e Intercambio Académico. Colección: temas de hoy de la Educación Superior. México.*

ARENAS, M. M. G. (2006). *Estados de Conocimiento del COMIE 1992-2002, México. En proceso.*

AUN, S. W. (1999). *Educación Fundamental. México. Gnosticas.*

BACHELARD, G. (1976). *La formación del espíritu científico, México. Siglo XXI.*

BAHENA, J. T. (1987). *Técnicas de Investigación Documental, México. Mc Graw Hill.*

BARNES, B. y BLOOR, D (1990), en FERNÁNDEZ, M. S. (1999). *“El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional”, en ANGULO RASCO, J. F. (comp.) (1999). Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Madrid. Akal.*

BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. España. Gedisa.*

BENNETT, A. y GUMPERZ, J. J. (1980). *Lenguaje y cultura. Barcelona. Anagrama.*

BETANCOURT, A. P. (2005). *Historia, Representación e Interpretación. México. Primer Aliento. FFyL UNAM*



BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura.* Argentina. Siglo veintiuno.

CARRILLO, A. A. (2005). *Cultura académica instituida e instituyente en las escuelas indígenas hñáhnūs. Elementos para resignificar las prácticas educativas.* Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas. México. UAM-I.

_____ (1996). *Cultura Escolar, Formación docente y Evaluación curricular participativa: un enfoque teórico-metodológico.* Tesis de maestría.. México. Universidad Pedagógica Nacional- Ajusco.

CASTAÑEDA, J. A. S. (2001). *Alrededor de la idea de formación.* En Salinas, C.S. (coord.), (2001), *en la investigación educativa en México.* México. V Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE-UPN.

CAMPS, A. (Coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión.* Barcelona. Graó.

CARR, W. (1995). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación Educativa Crítica.* Madrid. Morata.

CHOMSKY, N (2001). *Lo que realmente quiere el tío sam.* México. Siglo XXI.

COLIN, M. R. (2003). *El insulto: estudio pragmático – textual y representación lexicográfica.* Tesis de doctorado. Barcelona.

COMENIO, J. A. (2003). *Didáctica magna.* México. Porrúa.

COULON, A. (1995). *Etnometodología y educación,* Barcelona. Paidós.

DARTNTON, R. (2005). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa.* México. Fondo de Cultura Económico.

DA SILVA, H. M. G. y DOSCASBERRO, A. S. (2000). *Temas sobre la Adquisición de una segunda Lengua.* México. UNAM-CELE.

DA SILVA, M. M. (1992). *Suicídio – Trama da Comunicação.* Dissertação de Mestrado, *Psicologia Social.* São Paulo. Pontificia Universidade Católica.

DE ALBA, A. (1994). *Currículo: crisis, mito y perspectivas.* México, CESU-UNAM.

DÍAZ, Á. B. y PACHECO, T. M. (1998). *Universitarios institucionalización académica y evaluación.* México. CESU/ UNAM.



DIDRIKSSON, A. (2005). *La universidad de la innovación. México. . CESU/UNAM y Plaza y Valdés.*

DIETERICH, H. S. (2003). *Identidad, Educación y Cambio en América Latina. México. UAM-I.*

DYSON, A. (1994), en **KALMAN, J.** (1999). “La alfabetización desde una perspectiva social: los evangelistas en la Plaza de Santo Domingo” en *Encuentros de Investigación Educativa 95-98, Remendi, Eduardo (coord.). México. DIE/Plaza y Valdés.*

DUCROT, O. y TODOROV, T. (1995). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje. México. Siglo XXI.*

ECO, H. (1977). *Como se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura. Barcelona. Gedisa.*

ERICKSON, F. (1997). “Métodos cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza”, en **WITTROCK, MERLIN C.** (comp.). *La investigación de la enseñanza II. Barcelona. Paidós.*

ESTEBAN, M.P.S. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Madrid. Mc Graw Hill.*

FANFANI, E. T. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Argentina. Fundación Gosde, IIEP, UNESCO y Siglo Veintiuno.*

PALLAN, C. F. et al (1996). *El intercambio Académico Internacional de México. Temas de Hoy en la Educación Superior. N° 12, México. ANUIES.*

PHILLIPS, J. (1981), en **De Alba, A.** (1994). *Currículo: crisis, mito y perspectivas. México, CESU-UNAM.*

FERNÁNDEZ, M. S. (1999). “El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional”, en **ANGULO RASCO, J. F.** (comp.) (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Madrid. Akal.*

FREIRE, P. (1987). *Ação Cultural para a Liberdade, e outros escritos. Rio de Janeiro. Paz e Terra.*

_____ (1999). *Cartas a quien pretendem enseñar. México. Siglo XXI.*

_____ (1993). *Educação e Mudança. São Paulo. Paz e Terra.*



GADOTTI, M. (2003). *Perspectivas actuales en educación*. Mexico. Siglo veinte uno.

GARFINKEL, (1967) en MAINGUENEAU, D. (1996). *Términos clave del análisis del discurso*. Argentina. Dominios.

GARAGALZA, L. (1990). *La interpretación de los símbolos, Hermenéutica y lenguaje en la filosofía actual*, Barcelona. Anthropos.

GAUTHIER, J. Z. (2004). *A questão da metáfora, da referencia e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética*. *Revista Brasileira da Educação*. Brasil. Fotocopias.

GIMENO, J. S. y PÉREZ, Á. I. G. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata

GIMENO, J. S. (2002). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid. Morata.

GINSZBURG, C. (1997). *El queso y los gusanos*. México. Océano.

GIROUX, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona. Graó.

GOETZ, J. P. y LECOMPT, M. D. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.

GRANADOS, en CARRILLO, A. A. (1996). *Cultura Escolar, Formación docente y Evaluación curricular participativa: un enfoque teórico-metodológico*. Tesis de maestría. México. Universidad Pedagógica Nacional- Ajusco.

GRIFFITHS, A. P. (1982). *La creencia*, en **FERNÁNDEZ, M. S.** (1999). "El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional", en **ANGULO RASCO, J. F. (comp.)**(1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.

GUZMÁN, J. L. H. (2000). *Investigación educativa, una estrategia constructivista*. México. Castellanos

HARGREAVES, A. (1995). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia los profesores)*. Madrid. Morata.

HELLER, Á. (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona. Península.

HEYMES, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics*. Philadelphia. University of Pennsylvania Press.



HERNÁNDEZ, R. S. (2003). *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill.

HERNÁNDEZ, J. L. R. (1997). *El ejercicio docente en el discurso de la práctica institucional: el caso de los seminarios en la maestría en enseñanza superior*. Tesis de maestría. México. ENEP Aragón.

_____ (2004). *Análisis de la formación docente en la carrera de derecho de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón*. Tesis de doctorado. México. ENEP Aragón.

HOLLIS, M. (1990). *The social destruction of reality*, en Fernandez, Miguel Sola (1999). "El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional", en ANGULO, J. F. R. (comp.) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.

HUERTA, M. G. S. y CASADO, A. M. (1994). *Relaciones Diplomáticas México-Brasil, Guía Documental*. Archivo Histórico Diplomático. México. Secretaría de Relaciones Exteriores y Embajada de Brasil.

IBARRA, E. C. (1994). *Argumentos para un debate sobre la modernidad. Aspectos organizacionales y económicos*. Serie de investigaciones 13. México. Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Iztapalapa.

_____ (2003). *La Universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México. . UNAM, UANM-I y Unión de Universidades de América Latina.

KALMAN, J. (1999). "La alfabetización desde una perspectiva social: los evangelistas en la Plaza de Santo Domingo" en *Encuentros de Investigación Educativa 95-98*, Remendi, Eduardo (coord.). México. DIE/Plaza y Valdes.

KENT, R. (2002). *Los temas críticos de la educación superior en América latina en los años noventa*. Estudios comparativos. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Chile. Fondo de Cultura Económica/ FLACSO.

KUPER, A. (2001). *Cultura. La versión de los antropólogos*. España. Paidós.

KUHN, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México. Fondo de Cultura Económica.

LATAPÍ, P. S. (2004). *La investigación educativa en México*. México. Fondo de Cultura Económica.



LECOMPT, M. D. y GOETZ, J. P. (1988). *Etnográfica y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid. Morata.

LAPOUJADE, M. N. (coord.) (1999). *Espacios imaginarios. Primer Coloquio Internacional Facultad de Filosofía y letras de la UNAM*. México. UNAM.

LÓPEZ, F. B. (1999). *El profesor: su educación e Imagen popular*. Tesis. Doctorado en pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Mexico. UNAM.

MEAGHER, M. E. S. (1999). *Representaciones, normas y valoraciones acerca del proceso de enseñanza en aprendizaje experto y novato en el Bachillerato*. Tesis de Maestría en lingüística Aplicada, México. CELE – UNAM.

MAINGUENEAU, D. (1996). *Términos clave del análisis del discurso*. Argentina. Dominios.

MARADONES, J. M. y URSUA, N. (2003). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México. Coyacán.

MUGUERZA, N. N. G. (2004) “*El proceso de la formación docente en la educación superior hacia una calidad de excelencia*”. Tesis de maestría en pedagogía. México. ENEP Aragón.

MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México. UNESCO.

OHMAE, K. (2005). *El próximo escenario global. Desafíos y oportunidades en un mundo sin fronteras*, México, Norma.

OROZCO, L. L. y PACHECO, F. M. (2001). *La política de Cooperación Cultural Internacional de México, 1980-1990. Sus repercusiones a diez años. El papel del Intercambio Académico. Análisis general de Experiencias en el área, en busca de instrumentos para estimular su presencia en el mundo y contribuir al desarrollo de nuestro país. La Universidad nacional Autónoma de México: estudio de caso Tesis de Licenciatura en Ciencias Políticas y Sociales*. México. FCP y S – UNAM.

OSORIO, J. M. P. (coord.) (2003). *Representaciones, imaginarios e identidad, Actores de la educación superior*. México. UNAM, CESU y Plaza Valdés.

OSORIO, J. M. P. (coord.), **FURLAN, A. y SAÑAUDO, L.** (2003). *Acciones, actores y prácticas educativas, la investigación Educativa en México, 1992-2002* México. CESU y SEP. Ideograma.

ORTEGA, J. G. (1983). *Ideas y creencias*. Madrid. Alianza.



PÉREZ, Á. I. G. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.

PÉREZ, P. S. (1994). *Cultura Organizacional y Transferencia de Modelos Organizacionales: Un Proceso Complejo de Carácter tecnológico y Cultural*, en IBARRA, E. C. (1994). *Argumentos para un debate sobre la modernidad. Aspectos Organizacionales y Económicos*. México. Serie de investigaciones 13. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

RUIZ, D. A. (2001). *Cuéntame tu vida, compendio de discursos autobiográficos*. UPN, México.

POZO, J. I. M. (2003). *Adquisición de conocimiento, cuando la carne se hace verbo*. Madrid. Morata.

PALOMARES, L. B. (1996). *Investigación y Diagnóstico en Educación: Una perspectiva psicopedagógica*. España. Aljibe.

RAITER, A. y ZULLO, J. (2004). *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*. Argentina. Gedisa.

SACKS, et al. (1987) en **MAINGUENEAU, D.** (1996). *Términos clave del análisis del discurso*. Argentina. Dominios.

SARAMAGO, J. (1999). *El equipaje del viajero*, México, Alfaguara.

SALA, J. S. M. (1999). *Teoría de la cultura*. . España. Síntesis.

SANTUARIO, A. A. (2005). *Entre Prometeo y Sísifo. Ciencia, tecnología y universidad en México y Argentina*. México/Madrid. Pomares.

SHMELKES, C. (1999). *Presentación de anteproyectos e informes de investigación*. México. Oxford, Universtty Press

SOURCE (2000). *Ethologue. Languages of the Word*. 13th editon. 1999. *Idem*, 14th editon.

STICKEL, G. (2006). *La Europa multilingüe, los europeos plurilingües*. México. II Jornadas Europeas.

STREET, B. (1993), en **KALMAN, J.** (1999). "La alfabetización desde una perspectiva social: los evangelistas en la Plaza de Santo Domingo" en *Encuentros de Investigación Educativa 95-98*, Remendi, Eduardo (coord.). México. DIE/Plaza y Valdes.



WITTRUCK, M. C. (1997). *La investigación de la enseñanza, III Profesores y alumnos*. Barcelona. Paidós.

WALDEGG, G. (coord.). (1995). *Procesos de Enseñanza y aprendizaje II. La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa*. México. Volumen 1. CESU / Fundación para la cultura del maestro mexicano.

TABA, H. (1974). *Elaboración de Currículo. Teoría y práctica*, Argentina, Troquel.

TORRES, C. A. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo, dilemas de la ciudadanía en un mundo global*. México. Siglo veintiuno.

TORRES, J. S. (2003). *Globalización e interdisciplinariedad: los orígenes de la modalidad del currículo integrado*. México. Morata

_____ (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid. Morata.

_____ (1998). *El currículo oculto*. Madrid. Morata.

TRIVIÑO, A. M. (2005). *Ideas y creencias en el pensamiento de Ortega y Gasset: Ortega filósofo de la crisis. Tesis de doctorado*. España.

TÜNNERMANN, C. B. (2006). *La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia de Centroamérica, en Foro Nacional sobre Calidad de la Educación Superior*. México. ANUIES.

TYLER, R. W. (1982). *Principios de currículo*. Argentina, Troquel.

VILLORO, L. (2004). *Creer, saber, conocer*. México. Siglo Veintiuno.

ZEMELMAN, H. (1987). "El estudio del presente y el diagnóstico" en *Metodología de la Investigación IV. Antología Complementaria*. México. SEP/UPN.

ZUGAZAGOITIA, T. S. – J. (2002). *Cooperación Internacional y educativa en la Globalización. Análisis comparativo del servicio Alemán de intercambio académico, el Consejo Británico y el Instituto Internacional de Educación*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. México. UNAM.



❖ **Hemerografía**

BOLETIN ARAGÓN (2005). *Edición especial, marzo, pp. 1-17.*

BOTÍN, E. (2005). *Importancia de la UNAM en el contexto mundial y la Propuesta de la Movilidad Estudiantil con el Banco Santander, en Gaceta UNAM, de 31 de marzo de 2005. pp. 4-7.*

CALVO, B. (1992). *“Etnografía de la Educación” en Nueva Antropología, Revista de Ciencias Sociales, Vol. Xii, Núm. 42, México, pp.9-26.*

CHATÉAUNEUF, L. (1999). *“La universidad sin fronteras” en Confluencia. Ser y quehacer de la educación superior mexicana, num. 73. año 7. Marzo de 1999. México. AUIES. p. 18.*

COATSWORTH, U. (1987) en **SALAZAR, S. O.** (1997). *El sistema de educación superior en México y la nueva dimensión internacional: una visión sobre el intercambio y la cooperación académica, México, en Perfiles Educativos. pp.79-101.*

SOSA, M. (1994). *El intercambio académico en América Latina. Retos y Perspectivas, en Revista Universidades, julio-diciembre, 1994. México. pp. 10-13.*

DE LA FUENTE, R. J. (2005). *“Sobre el proyecto de las Macrouniversidades, en Gaceta UNAM, de 31 de marzo de 2005. p. 4-7.*

SÁNCHEZ, P. R. (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. México. Perfiles Educativas, CESU. pp.51-65.*

SALAZAR, S. O. (1997). *El sistema de educación superior en México y la nueva dimensión internacional: una visión sobre el intercambio y la cooperación académica, México, en Perfiles Educativos. pp.79-101.*

SOSA, M. (1994). *El intercambio académico en América Latina. Retos y Perspectivas, en Revista Universidades, julio-diciembre, 1994. México. pp. 10-13.*

SKIRIUS, J. (1982). *“Vasconcelos: de la revolución a la educación” en Revista de la Universidad de México, Núm. 18, octubre de 1982, México, pp.2-6.*

LA JORNADA (2006). *“Feria de Europosgrado”, Domingo 2 de abril.*

MEMÓRIAS del 6ª Congreso Internacional de Ensino de Português como Língua Estrangeira (2001). *De 22 a 26 de outubro de. Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Estado de México.*



PRIMER Coloquio Nacional de Representaciones e imaginarios sociales en los procesos educativos (2002). UNAM, CESU, ENEP-ARAGÓN, Escuela Nacional de Trabajo Social, UAM - Xochimilco, , UPN, Benemérita Universidad de Puebla, Universidad Veracruzana y Centro de Estudios Superiores en Educación. México, D.F. de 16 al 18 de octubre.

RICOEUR, P. (1975). "La métaphore vive. Senil. Paris", en GAUTHIER, J. Z. (2004:132). *A questão da metáfora, da referencia e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética*. Revista Brasileira da Educação. Brasil.

REVISTA DE INTERCAMBIO ACADÉMICO UNAM (1987). *Seminário intrauniversitario de intercambio acadêmico*. Vol. 4 num. 18, pp.3-10.

UNAM Secretaria General y la Secretaría Administrativa (1999). *Guía de Bienvenida*. México. UNAM. Pp.25-26.

❖ Direcciones Electrónicas

ANUIES: www.anui.es.com.mx (2006). *Foro Nacional sobre Calidad de la Educación Superior México*. 27 y 28 de febrero de 2006. México.

BRUNER, J. (1997). "La educación puerta de la cultura. Visor. Madrid" en Pizaña (2001). *Las creencias de los profesores, un campo para deliberar en los procesos de formación*. Revista electrónica del Centro de investigaciones y Servicios Educativos. Universidad Autónoma de Sinaloa. Vol., Numero 1, febrero del 2001. Culiacán, Sin. México <http://uas.uasnet.mx/cise/rev/Num1/>

BUARQUE, C. (2005). "La post-universidad, Pensar el futuro de la educación", en *Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona*: www.cristovam.com.br

CAPES: <http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/>

CONACYT: www.conacyt.mx

CHENG, Y. C. 1993, en **STEPHEN, S.** (1994). *Liderazgo para la Cultura escolar (Leadership for School Culture)*. *E RIC Digest*, en www.ericqigests.org/2003-3/escolar.htm

DICCIONARIO DE FILOSOFÍA "El Basilisco" (1991). España. <http://www.filosofia.org/rev/bas/index.htm>

DGI: <http://www.dgi.unam.mx/qacetaweb>

NAVARRO Y RIVERO (2001). *Endogamia*: <http://www.junjan.org/mt/mt-cgi/820>



_____ :<http://quartarepublica.blogspot.com/2005/11/o-fim-da-endogamia-universitaria.html>

FULLAN, M. G. (1992) en **STEPHEN, Stolp** (1994). *Liderazgo para la Cultura escolar (Leadership for School Culture)*. *ERIC Digest*, en www.ericqigests.org/2003-3/escolar.htm

MAKARENKO: <http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio>

OECD: www.oecd.org

PIÑÓN, F. (2005). La cooperación educativa en el marco de las Cumbres Iberoamericanas. Programas gestionados por la OEI: <http://www.oei.es/buscador.htm>

PIZAÑA, E. D. (2001). *Las creencias de los profesores, un campo para deliberar en los procesos de formación. Resumen de investigación de tesis doctoral por la autora para el doctorado en Educación de la Escuela Normal de Sinaloa. Acción Educativa, Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Universidad Autónoma de Sinaloa. Vol. I, Núm. 1, Febrero del 2001. Culiacán, Sin.* <http://uas.uasnet.mx/cise/rev/Num1/>

SOTO, F. L. (2004). *Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas. Revista Iberoamericana de Educación.* Secretaria de Relaciones Exteriores de México (Dirección General de Asuntos Culturales): <http://becas.sre.gob.mx>

SENGE, M. (1990) en Stephen, 1994 *Liderazgo para la Cultura escolar (Leadership for School Culture)*. *ERIC Digest*, en www.ericqigests.org/2003-3/escolar.htm

STEPHEN, S. (1994). *Liderazgo para la Cultura escolar (Leadership for School Culture)*. *ERIC Digest*, en www.ericqigests.org/2003-3/escolar.htm

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: www.usp.com.br

UNAM: www.unam.com

UNESCO: www.unesco.org

UNICAMP: www.unicamp.br / www.prrg.unicamp.br

CENTRO DE ESTUDIOS BRASILEÑOS: <http://www.cebmexico.org/becas.htm>

SFORZA, T. (2006). Multiculturalismo, en: www.cafebabel.com/es/article.asp



ANEXOS

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE
LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN



invitan a la comunidad estudiantil y docente
del Posgrado en Pedagogía a los cursos:

**Cultura Escolar:
Representaciones y Política de Inclusión**

Imparte:

Dra. Sonia Teresinha de Sousa Penin
*Directora de la Facultad de Educación
de la Universidad de Sao Paulo, Brasil*
del 15 al 19 de enero de 2007
de 8:00 a 11:00 hrs.

Políticas de Educación Superior en América Latina

Imparte:

Dr. Afrânio Mendes Catani
*Coordinador del Campo de Reformas
para la Educación en América Latina
de la Universidad de Sao Paulo, Brasil*
del 15 al 19 de enero de 2007
de 12:00 a 15:00 hrs.

Informes e Inscripciones:

Secretaría Técnica del Posgrado en Pedagogía, FES Aragón
Edificio A-12, Planta Baja
56-23-08-73 y 56-23-10-16

¹ Tríptico del Curso: Cultura Dra. Sonia T. de Sousa Penin a Escolar:
representaciones y Política de Inclusión



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

ASUNTO: INVITACIÓN A IMPARTIR CURSO

MTRO. JEAN PARAIZO ALVES
COORDINADOR GENERAL DE APOYO A LAS ESCUELAS INDÍGENAS
DEL DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES
EN LA UNIVERSIDAD DE BRASÍLIA
Presente

Enterados de su destacada trayectoria académica como investigador en la República de Brasil, nos es grato extenderle una cordial invitación a participar como coordinador de un curso sobre Etnografía y Educación para ser impartido durante la segunda semana del mes de octubre del año en curso.

Dicho curso con toda seguridad contribuiría al enriquecimiento en la formación tanto teórica como metodológica de nuestros alumnos en el Programa del Doctorado en Pedagogía, integrado por la Facultad de Filosofía y Letras, el Centro de Estudios Sobre la Universidad y la Facultad de Estudios Superiores Campus Aragón.

Agradeciendo de antemano su valiosa colaboración, reiteramos nuestro reconocimiento a la vez que aprovechamos para enviarle un afectuoso saludo.

Atentamente

"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"

Bosques de Aragón, Estado de México, a 1 de septiembre de 2006.

COORDINADORA DEL PROGRAMA

JEFE DE LA DIVISIÓN DEL POSGRADO
E INVESTIGACIÓN CAMPUS ARAGÓN


DRA. CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO


MTRO. JOSÉ SÁNCHEZ FABIÁN

ACA/vdb



- 2 Cartas de invitación a impartir el curso al Mtro. Jean Paraizo Alves – Universidade de Brasília.

Professora Dr^a Concepción Barrón Tirado
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Pedagogia/UNAM

Estimada Professora,

Informo com satisfação que aceito o convite para ministrar a disciplina “etnografia e educação” no Programa de Pós-Graduação em Pedagogia/UNAM.

Atenciosamente,

Prof. Jean Paraizo Alves



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

ASUNTO: INVITACIÓN A IMPARTIR CURSO

DRA. SONIA TERESINHA DE SOUSA PENIN
DIRECTORA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD DE SAO PAULO BRASIL
Presente

Enterados de su destacada trayectoria académica como investigadora en la República de Brasil, nos es grato extenderle una cordial invitación a participar como coordinadora de un curso sobre cultura escolar u otra temática afín que usted proponga, para ser impartido del 15 al 26 de enero del año 2007.

Dicho curso con toda seguridad contribuiría al enriquecimiento en la formación tanto teórica como metodológica de nuestros alumnos en el Programa del Doctorado en Pedagogía, integrado por la Facultad de Filosofía y Letras, el Centro de Estudios Sobre la Universidad y la Facultad de Estudios Superiores Campus Aragón.

Agradeciendo de antemano su valiosa colaboración, reiteramos nuestro reconocimiento a la vez que aprovechamos para enviarle un afectuoso saludo.

Atentamente

"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"

Bosques de Aragón, Estado de México, a 28 de noviembre de 2006.

JEFE DE LA DIVISIÓN

MTRO. JOSÉ SÁNCHEZ FABIÁN



- 4 Carta de invitación a la Dra. Sonia T. de Sousa Penin, Universidade de São Paulo.

São Paulo, 02 de outubro de 2006.

Prezados(as) Senhores(as).

Conforme entendimentos com o Prof. João Paulino da Silva Neto, informo que aceito ministrar o Curso: *"ENSINO, COTIDIANO ESCOLAR E CULTURA – SUAS REPRESENTAÇÕES"* no período de 22 a 26/01/2007, para os alunos do Programa del Doctorado em Pedagogia, integrado por la Facultad de Filosofía y Letras, el Centro de Estudios sobre la Universidad y la Facultad de Estudios Superiores Campus Aragón.

Atenciosamente,



Sonia Teresinha de Sousa Penin
Profa. Titular EDM

Ilustrísimos(as) Senhores(as)
Dra. Concepción Barrón Tirado
Coordinadora Del Programa e
Mtro. Jose Sánchez Fabián
Jefe de la División del Posgrado e Investigación Campus Aragón



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

ASUNTO: INVITACIÓN A IMPARTIR CURSO

DR. AFRÂNIO MENDES CATANI
COORDINADOR DEL CAMPO REFORMAS DE EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA
DE LA UNIVERSIDAD DE SÃO PAULO, BRASIL

Presente

Enterados de su destacada trayectoria académica como investigador en la República de Brasil, nos es grato extenderle una cordial invitación a participar como coordinador de un curso sobre Políticas Educativas en América Latina para ser impartido durante la segunda semana del mes de enero del año 2007.

Dicho curso con toda seguridad contribuiría al enriquecimiento en la formación tanto teórica como metodológica de nuestros alumnos en el Programa del Doctorado en Pedagogía, integrado por la Facultad de Filosofía y Letras, el Centro de Estudios Sobre la Universidad y la Facultad de Estudios Superiores Campus Aragón.

Agradeciendo de antemano su valiosa colaboración, reiteramos nuestro reconocimiento a la vez que aprovechamos para enviarle un afectuoso saludo.

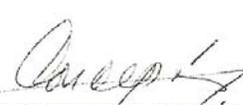
Atentamente

"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"

Bosques de Aragón, Estado de México, a 1 de septiembre de 2006.

COORDINADORA DEL PROGRAMA

JEFE DE LA DIVISIÓN DEL POSGRADO
E INVESTIGACIÓN CAMPUS ARAGÓN


DRA. CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO


MTRO. JOSÉ SÁNCHEZ FABIÁN

ACA/vdb

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

6 Carta de invitación al Dr. Afrânio Mendes Catani. Universidade de São Paulo.

São Paulo, 02 de outubro de 2006.

Prezados(as) Senhores(as),

Conforme entendimentos com o Prof. João Paulino da Silva Neto, informo que aceito ministrar o Curso: "POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA" no período de 15 a 19/01/2007, para os alunos do Programa del Doctorado em Pedagogía, integrado por la Facultad de Filosofía y Letras, el Centro de Estudios sobre la Universidad y la Facultad de Estudios Superiores Campus Aragon.

Atenciosamente,



Afrânio Mendes Catani
Prof. Asociado EDA

Ilustrísimos(as) Senhores(as)
Dra. Concepción Barrón Tirado
Coordinadora Del Programa e
Mtro. Jose Sánchez Fabián
Jefe de la División del Posgrado e Investigación Campus Aragón

7 Carta de aceptación del Dr. Afrânio Mendes Catani. Universidade de São Paulo.



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

Profa. Dra. Sônia Maria Ranincheski
Directora do CEPPAC/UnB
Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas
Universidade de Brasília - Campus Universitário Darcy Ribeiro

Estimada Directora:

Por medio de la presente me dirijo tanto a usted como al Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas, correspondiente a la Universidad de Brasília, para agradecer el apoyo brindado con la impartición el curso "Etnografía y Educación" a los alumnos y profesores del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Campus Aragón, de la Universidad Nacional Autónoma de México, por parte del prof. Doutorando **Jean Paraizo Alves**.

De igual forma, manifiesto mi anhelo para que con la realización de actividades académicas de esta índole se fomenten en mayor medida vínculos de cooperación institucional entre México y Brasil que enriquezcan los trabajos de investigación educativa que se desarrollan en el nivel superior, a la vez que, promuevan entre otros, los siguientes objetivos:

- Contribuir en estrechar relaciones académicas a través de publicaciones conjuntas;
- Segundo, posibilitar el intercambio de estudiantes y profesores de los Programas de Maestría y Doctorado, tomando como base sustentos epistemológicos a fines a la construcción de conocimientos innovadores y de fronteras en el campo de las Ciencias Sociales y de las Humanidades.

Sin más por el momento, reitero mi distinción al igual que le envío un cordial saludo.

Atentamente

"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"
Bosques de Aragón, Estado de México, a 30 de noviembre de 2006.

JEFE DE LA DIVISIÓN

MTRO. JOSÉ SÁNCHEZ FABIÁN



- 8 Carta de agradecimiento a Profa. Dra. Sônia Maria Ranincheski - Directora do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas da Universidade de Brasília – Campus Darcy Ribeiro pela participação do mestre Jean Paraizo Alves e futuros trabalhos em conjunto com a FES Aragón.



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

Profa. Dra. Nei Clara de Lima
Diretora do Museu Antropológico
da Universidade Federal de Goiás

Presente

Por medio de la presente me dirijo a usted para agradecer el apoyo brindado con la Impartición del curso **"Etnografía y Educación"** a los alumnos y profesores del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Campus Aragón, de la Universidad Nacional Autónoma de México, por parte de la **Profa. Dra. Rosani Moreira Leitao.**

De igual forma, manifiesto mi anhelo para que con la realización de actividades académicas de esta índole se fomenten en mayor medida vínculos de cooperación institucional entre Brasil y México que enriquezcan los trabajos de investigación que se desarrollan en el nivel educativo superior.

Agradeciendo nuevamente su valiosa colaboración, reiteramos nuestro reconocimiento a la vez que aprovechamos para enviarle un afectuoso saludo.

Atentamente

"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"
Bosques de Aragón, Estado de México, a 29 de noviembre de 2006.

JEFE DE LA DIVISIÓN

MTRO. JOSÉ SÁNCHEZ FABIÁN



- 9 Carta de agradecimiento a Profa.Dra. Nei clara de Lima, Diretora do Museu Antropológico da Universidade federal de Goiás, pela participação da Profa. Dra. Rosani Moreira Leitão e futuros trabalhos em conjunto com a FES Aragon.

DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



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

Profa. Dra. Divina das Dores de Paula Cardoso
Pro-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduacao
da Universidade Federal de Goiás

Presente

Por medio de la presente me dirijo a usted para agradecer el apoyo brindado con la Impartición del curso **"Etnografía y Educación"** a los alumnos y profesores del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Campus Aragón, de la Universidad Nacional Autónoma de México, por parte de la **Profa. Dra. Rosani Moreira Leitao.**

De igual forma, manifiesto mi anhelo para que con la realización de actividades académicas de esta índole se fomenten en mayor medida vínculos de cooperación institucional entre Brasil y México que enriquezcan los trabajos de investigación que se desarrollan en el nivel educativo superior, a la vez que, se promuevan entre otros, los siguientes objetivos:

- Se contribuya en estrechar relaciones académicas a través de publicaciones conjuntas;
- Se posibilite el intercambio de estudiantes y profesores de los Programas de Maestría y Doctorado, tomando como base sustentos epistemológicos a fines a la construcción de conocimientos innovadores y de frontera en el campo de las Ciencias Sociales y Humanidades.

Agradeciendo nuevamente su valiosa colaboración, reiteramos nuestro reconocimiento a la vez que aprovechamos para enviarle un afectuoso saludo.

Atentamente

"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"
Bosques de Aragón, Estado de México, a 29 de noviembre de 2006.

JEFE DE LA DIVISIÓN

MTRO. JOSÉ SÁNCHEZ FABIÁN



10 Carta de agradecimiento a Dra. Divina das Dores de Paula Cardoso Pró.
Reitora de Pesquisa e Pós – Graduação da Universidade federal de Goiás

Relación de Convenios – Portugal

País Portugal *Posgrado* No *Id* 1 *Listado en Cd* Completo

Institución Instituto Camões

Inicio 13-Dic-01 *Duración* Indefinido

Objetivo El Centro de Lengua Portuguesa / Instituto Camões, adelante designado como Centro, funcionará como un espacio polivalente que proporcionará a los profesores y estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México, en adelante designada UNAM, y otras personas interesadas, los medios que les permitan profundizar sus conocimientos así como la participación en actividades de carácter cultural en el área de la Lengua y Cultura Portuguesas.

Alcance La UNAM pondrá a disposición las instalaciones para cada Centro, el primero de ellos en el campus Acatlán y el segundo en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de Ciudad Universitaria.

País Portugal *Posgrado* Si *Id* 56 *Listado en Cd* No

Institución Universidad Técnica de Lisboa

Inicio 26-Nov-03 *Duración* Indefinida

Objetivo El objeto del presente Convenio es promover la colaboración entre las partes con el fin de realizar, conjuntamente, actividades de índole académica, científica y cultural en áreas de interés común.

Alcance Para el cumplimiento del objeto de este Convenio las Partes promoverán las siguientes actividades:

- a) Desarrollo de proyectos conjuntos de docencia e investigación, estimulando la formación de equipos mixtos de trabajo;
- b) Intercambio de personal académico con fines docentes, de investigación, de asesoramiento o para compartir experiencias;
- c) Intercambio de estudiantes para realizar estudios de posgrado o estancias de investigación orientadas a la obtención del grado;

Relación de Convenios – Brasil

País **Brasil** *Posgrado:* Sí *Id:*9 *Listado en Cd* Completo

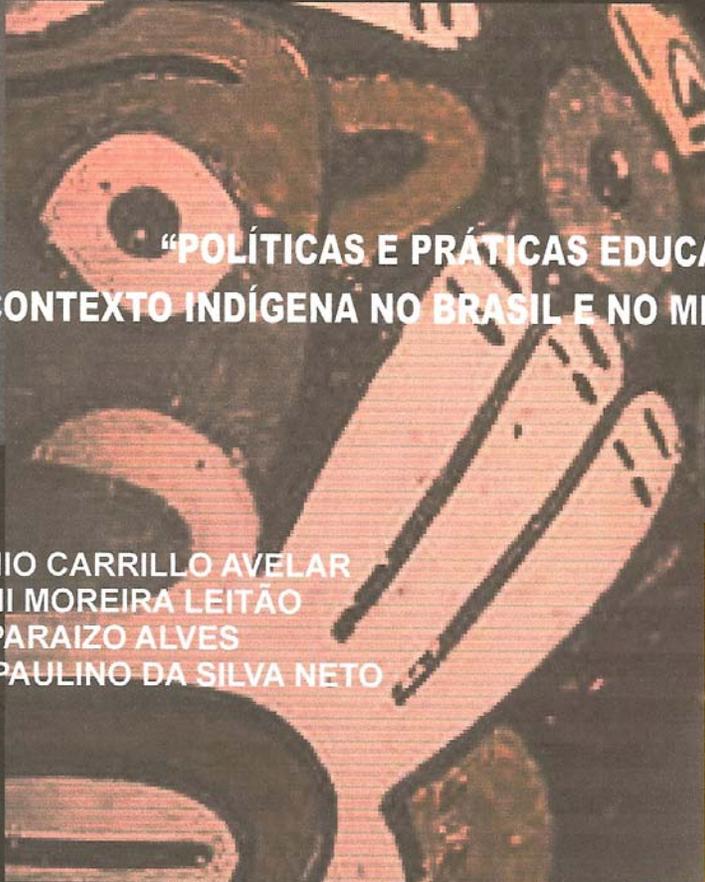
Institución **Fundação Universidade de Brasilia**

Inicio 05-Jun-02 *Duración* Cinco años

Objetivo El objeto del presente Acuerdo es la colaboración de las partes a fin de realizar conjuntamente actividades académicas, científicas y culturales, en áreas de interés común.

Alcance Para el cumplimiento del objeto materia de este Acuerdo las partes llevarán a cabo las siguientes actividades:

- a) Desarrollo de proyectos conjuntos de docencia e investigación, estimulando la formación de equipos mixtos de trabajo;
- d) Intercambio de personal académico y técnico con fines docentes, de investigación, de asesoramiento o para compartir experiencias;
- c) Intercambio de estudiantes para realizar estudios de posgrado o estancias de investigación orientadas a la obtención de grado;
- d) Intercambio de información, documentación, publicaciones y material audiovisual.



**“POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS
NO CONTEXTO INDÍGENA NO BRASIL E NO MÉXICO”**

ANTONIO CARRILLO AVELAR
ROSANI MOREIRA LEITÃO
JEAN PARAIZO ALVES
JOÃO PAULINO DA SILVA NETO



UNAM
POSGRADO
Pedagogia



CONVENIO GENERAL DE COLABORACIÓN ACADÉMICA, CIENTÍFICA Y CULTURAL, QUE CELEBRAN, POR UNA PARTE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, A LA QUE EN LO SUCESIVO SE LE DENOMINARÁ “LA UNAM”, REPRESENTADA EN ESTE ACTO POR SU RECTOR, DR. JUAN RAMÓN DE LA FUENTE; Y POR LA OTRA PARTE, , EN ADELANTE, “ “ REPRESENTADA POR, CON LA ASISTENCIA DE..... , AL TENOR DE LAS SIGUIENTES DECLARACIONES Y CLÁUSULAS.

DECLARACIONES

DECLARA “LA UNAM”:

- I. Que de conformidad con el artículo 1° de su Ley Orgánica publicada en el *Diario Oficial de la Federación* del 6 de enero de 1945, es una corporación pública, organismo descentralizado del Estado, dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad, así como organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.
- II. Que su representación legal recae en su Rector, Dr. Juan Ramón de la Fuente, según lo dispuesto en los artículos 9° de su Ley Orgánica y 30 de su Estatuto General.
- III. Que señala como su domicilio legal, que para efectos de este instrumento el ubicado en el 9° piso de la Torre de Rectoría, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, México, D.F., Código Postal 04510.

DECLARA “.... ”:

- I. Que.... (Naturaleza jurídica de la institución).
- II. Que.... (Personalidad jurídica de su representante legal).
- III. Que para los efectos de este documento, señala como su domicilio legal el ubicado en.....

DECLARAN AMBAS PARTES

I. Que atendiendo a los objetivos y funciones que la sociedad les ha confiado, consideran de fundamental importancia para el desarrollo nacional promover y apoyar la docencia, la investigación y la difusión de la cultura.

II. Que al reunir todos los requisitos consignados en sus leyes orgánicas, estatutos, normas laborales y académicas aplicables, las partes acuerdan suscribir el presente Convenio, al tenor de las siguientes:

CLÁUSULAS

PRIMERA: OBJETO

El objeto del presente Convenio es la colaboración entre los campos de la docencia, la investigación y la difusión de la cultura.

SEGUNDA: ALCANCE

Para el cumplimiento del Convenio, las partes acuerdan desarrollar actividades como las que de manera enunciativa se mencionan:

- a) Facilitar el intercambio de estudiantes con el fin de realizar estudios de posgrado.
- b) Favorecer el intercambio de personal académico ya sea con fines docentes, de investigación, o de asesoramiento en los campos de interés para ambas instituciones.
- c) Apoyar y promover la realización de actividades conjuntas de investigación, con especial interés en aquellas ligadas a los programa de posgrado.
- d) Promover la organización de cursos, talleres y seminarios en áreas de interés para ambas partes.
- e) Intercambio de material bibliográfico, material audiovisual, acceso a bancos de datos e información relacionada con los proyectos conjuntos.
- f) Intercambio de experiencias en áreas de interés común para fortalecer los servicios de apoyo a la docencia y la investigación.

TERCERA: PROGRAMA ANUAL DE TRABAJO

Para la ejecución de las acciones contempladas en este Convenio, las partes elaborarán por escrito durante el último trimestre de cada año, un programa anual de trabajo que contenga las propuestas de colaboración para llevar a cabo los proyectos académicos de interés para las mismas, en el transcurso del año siguiente.

Los temas de las actividades a desarrollar, así como las condiciones inherentes a su ejecución, serán definidas en cada caso en el marco del programa anual de trabajo, de conformidad a lo establecido en el anexo 1 de este Convenio y que forma parte del mismo.

CUARTA: COMISIÓN TÉCNICA

Para el adecuado desarrollo de las actividades que se refiere el presente instrumento, las partes integrarán una Comisión Técnica, formada por parte de la "LA UNAM", por la Oficina de Colaboración Interinstitucional y por parte de "...", por y cuyas atribuciones serán:

- a) Determinar las acciones aprobadas y factibles de ejecución.
- b) Coordinar la elaboración y firma de los programas anuales emanados del presente instrumento.
- c) Dar seguimiento a los programas y evaluar sus resultados.

QUINTA: INTERCAMBIO DE ESTUDIANTES

En el caso de intercambio de estudiantes, ambas partes promoverán el otorgamiento de becas, procurando observar un principio de reciprocidad en el número de estudiantes aceptados por cada institución.

El número, los conceptos y condiciones de las mismas, serán pactados anualmente conforme a las posibilidades presupuestales de las partes y quedarán estipulados en los programas anuales de trabajo, de acuerdo a las siguientes bases:

- 1ª. Los estudiantes deberán ser postulados institucionalmente y sujetarse a las normas y condiciones de admisión que rijan en cada una de las instituciones signatarias;
- 2ª. La institución receptora proporcionará exención en el pago de inscripción y colegiatura;

3ª. La institución receptora proporcionará atención médica a los estudiantes de acuerdo a sus normas internas;

4ª. Las partes, atendiendo a su disponibilidad presupuestaria, promoverán el otorgamiento de una cantidad mensual para gastos de estancia, y

5ª. La duración de las becas será hasta por un año, pudiendo ser ampliada, de conformidad con el programa de estudios aprobado y el rendimiento académico del becario.

SEXTA: INTERCAMBIO DE PERSONAL ACADÉMICO

El intercambio de personal académico, se llevará a efecto atendiendo a las siguientes bases:

1ª. La institución de origen proporcionará los gastos de traslado.

2ª. La institución receptora otorgará gastos de hospedaje y alimentación.

Las condiciones para el intercambio de personal en estancias sabáticas serán convenidas en cada caso concreto.

SÉPTIMA: RELACIÓN LABORAL

Las partes convienen ñeque el personal seleccionado por cada una para la realización del presente, se entenderá relacionado exclusivamente con aquellas que lo empleó, por ende asumirán su responsabilidad por este concepto, y en ningún caso serán considerados patrones solidarios o sustitutos.

OCTAVA: PROPIEDAD INTELECTUAL

Las propiedad intelectual que se derive de los trabajos realizados con motivo de este Convenio, estará sujeta a las disposiciones legales y aplicables a los instrumentos específicos que sobre el particular suscriban las partes, otorgando el reconocimiento correspondiente a quienes hayan intervenido en la ejecución de dichos trabajos.

NOVENA: RESPONSABILIDAD CIVIL

Queda expresamente pactado que las partes no tendrán responsabilidad civil por daños y perjuicios que pudieran causarse, como consecuencia del caso fortuito o fuerza mayor, particularmente por paro de labores académicas o administrativas.

DÉCIMA: VIGENCIA

Este instrumento tendrá una vigencia de tres años contados a partir de la fecha de su firma, y será prorrogado tácitamente por períodos iguales, a menos que una de ellas comunique a la por escrito con seis meses de antelación su intención de darlo por terminado.

Para el caso de terminación ambas partes tomarán las medidas necesarias para evitar perjuicios tanto a ellas, como a terceros, en el entendido que deberán continuar hasta la conclusión las acciones ya iniciadas.

DÉCIMA PRIMERA: INTERPRETACIÓN Y CONTROVERSIAS

Este Convenio es producto de la buena fe, en razón de lo cual los conflictos que llegasen a presentarse por cuanto hace a su interpretación, formalización y cumplimiento, serán resueltos por la Comisión Técnica a que se refiere la cláusula cuarta.

Leído el presente Convenio y enteradas las partes del contenido y alcance de todas y cada una de las cláusulas, lo firman por duplicado, en la Ciudad de México, Distrito Federal, a los días del mes de de .

POR “LA UNAM”

POR “ ”

**DR. JUAN RAMÓN DE LA FUENTE
RECTOR**

ANEXO I

PROGRAMA ANUAL DE TRABAJO

Para la ejecución de las actividades descritas en el Convenio General, las partes elaborarán por escrito, durante el último trimestre de cada año un programa anual de trabajo que deberá contener:

- a)** Objetivos;
- b)** Calendario de actividades;
- c)** Recursos humanos, técnicos, materiales y financieros necesarios;
- d)** Lugar donde se realizarán las actividades;
- e)** Fuentes de financiamiento;
- f)** Actividades de docencia, asesoría, capacitación, adiestramiento e intercambio de estudiantes y personal académico;
- g)** Publicación de resultados y actividades de difusión;
- h)** Responsables;
- i)** Actividades de evaluación y seguimiento;
- j)** Compromisos específicos en materia de propiedad intelectual, y
- k)** Los que acuerden las partes.

Los programas anuales de trabajo correspondientes correrán agregados a este Convenio como parte integrante del mismo.

CONVENIO DE GENERAL DE COLABORACIÓN ACADÉMICA, CIENTÍFICA Y CULTURAL QUE, CELEBRAN POR UNA PARTE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, EN LO SUCESIVO SE LE DENOMINARÁ “LA UNAM”, REPRESENTADA EN ESTE ACTO POR SU RECTOR, JUAN RAMÓN DE LA FUENTE; Y POR LA OTRA , EN LO SUCESIVO, “ , REPRESENTADA EN ESTE ACTO POR, , CONFORME A LAS DECLARACIONES Y CLÁUSULAS SIGUIENTES:

DECLARACIONES

I. DECLARA “LA UNAM”:

1. Que de conformidad con el artículo 1° de su Ley Orgánica, es una corporación pública, organismo descentralizado del Estado, dotada de plena capacidad jurídica teniendo por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad, organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud los beneficios de la cultura.
2. Que su representación legal recae en su Rector, Dr. Juan Ramón de la Fuente, según lo dispuesto en los artículos 9° de su Ley Orgánica y 30 de su Estatuto General.
3. Que para los efectos de este Convenio, señala como su domicilio legal el 9° piso de la Torre de Rectoría, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, México, D.F., Código Postal 04510.

II. DECLARA “ “:

1. Que.... (Naturaleza jurídica de la institución)
2. Que.... (personalidad jurídica de su representación legal)
3. Que...(domicilio de la institución)

III. DECLARAN AMBAS PARTES:

Que expuesto lo anterior, están conformes en sujetar su compromiso a los términos y condiciones insertos en las siguientes:

CLÁUSULAS

PRIMERA: OBJETO

El objeto del presente Convenio es promover la colaboración entre las partes, a fin de realizar conjuntamente actividades académicas, científicas y culturales, en áreas de interés común.

SEGUNDA: ACTIVIDADES Ó ALCANCES

Para el cumplimiento del objeto materia de este Convenio las partes llevarán a cabo las siguientes actividades:

- a) Desarrollo de proyectos conjuntos de docencia e investigación, estimulando la formación de equipos mixtos de trabajo;
- b) Intercambio de personal académico con fines docentes, de investigación, de asesoramiento o para compartir experiencias;
- c) Intercambio de estudiantes para realizar estudios de posgrado o estancias de investigación orientadas a la obtención del grado:
- d) Intercambio de información, documentación publicaciones y material audiovisual.

TERCERA: CONVENIOS ESPECÍFICOS

Para el desarrollo de las actividades señaladas en la cláusula anterior, las partes elaborarán los convenios específicos para cada caso concreto, a efecto de delimitar el alcance de los compromisos que tendrán cada una de ellas.

Las partes se comprometen a que los convenios específicos que se desarrollen en el marco de este Convenio serán considerados como anexos al presente instrumento, y deberán contener los proyectos académicos a realizar.

CUARTA: RESPONSABLES

Para el adecuado desarrollo de las actividades a que se refiere el presente Convenio, las partes designarán un responsable. En este sentido, "LA UNAM" designa a la Oficina de Colaboración Interinstitucional; mientras que " " designa a.....

QUINTA: DERECHOS DE AUTOR

La titularidad de los derechos de autor en su aspecto patrimonial, corresponderá a la parte cuyo personal haya realizado el trabajo que sea objeto de publicación, dándole el debido reconocimiento a quienes hayan intervenido en la realización del mismo.

Las partes convienen que las publicaciones de diversas categorías (artículos, folletos, etcétera) así como las coproducciones y difusión que llegaran a generarse del presente instrumento, se realizarán de común acuerdo.

Queda expresamente entendido que las partes podrán utilizar los resultados obtenidos en las actividades amparadas por el presente instrumento en sus tareas académicas.

SEXTA: RELACIÓN LABORAL

Las partes convienen en que el personal aportado por cada una para la realización del presente Convenio, se entenderá relacionado exclusivamente con aquella que lo empleó, por ende, cada una de ellas asumirá su responsabilidad por este concepto, y en ningún caso serán considerados patrones solidarios o sustitutos.

SÉPTIMA: RESPONSABILIDAD CIVIL

Queda expresamente pactado que las partes no tendrán responsabilidad civil por daños y perjuicios que pudieran causarse, como consecuencia del caso fortuito o fuerza mayor, particularmente por paro de labores académicas o administrativas.

OCTAVA: VIGENCIA

El presente Convenio tendrá una vigencia de tres años a partir de la fecha de su firma y podrá ser prorrogado previa evaluación de los resultados obtenidos, mediante notificación escrita, a menos que una de ellas comunique a la otra por escrito y con seis meses de antelación su intención de darlo por terminado.

Para el caso de terminación, ambas partes tomarán las medidas necesarias para evitar perjuicios, tanto a ellas como a terceros, en el entendido de que deberán continuar hasta su conclusión las acciones ya iniciadas.

NOVENA. MODIFICACIONES

Este instrumento podrá ser modificado o adicionado por voluntad de las partes; las modificaciones o adiciones obligarán a los signatarios a partir de la fecha de su firma.

DÉCIMA: INTERPRETACIÓN Y CONTROVERSIAS

Este Convenio es producto de la buena fe, en razón de lo cual, los conflictos que llegaran a presentarse en cuanto a su interpretación, formalización y cumplimiento, serán resueltos por las partes.

Leído que fue el presente instrumento y enteradas las partes de su contenido y alcances, lo firman por _____, en la ciudad de México, Distrito Federal, a los _____ días del mes de _____ del _____,

POR “LA UNAM”

POR “ _____ ”

**DR. JUAN RAMÓN DE LA FUENTE
RECTOR**