



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

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

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**“HACIA LA TRANSFORMACIÓN DE SU CULTURA ACADÉMICA DE LA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN, ENTRE LA
REALIDAD Y LA UTOPIA. ESTUDIO DE CASO DESDE LA PERSPECTIVA
DE SUS DOCENTES”**

TESIS DE INVESTIGACIÓN PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A

MAURO GELACIO PERALTA SILVERIO

ASESOR: DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR

NEZAHUALCÓYOTL, ESTADO DE MEXICO FEBRERO DE 2011.





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Dedicatorias

Al poseedor, de la
verdadera sabiduría;
gracias Sr. por mostrar
parte de tu gloria.

A mi querida esposa Noemí,
a Gustavo, Saúl y Luis Ángel,
razón de ser de mi existencia

A mis padres,
hermanos,
toda mi familia

A todos les debo tanto
Su aprecio, paciencia y amor infinito fue fundamental.....

A la educación pública de
nuestra querida patria,
A la escuela pública

A la centenaria UNAM
al Conacyt
a la SEP

Gracias, por su apoyo recibido,
docentes honestos
Mtro. José Sánchez Fabián
C. Dra. Ma. de la Paz Santa María M.

Retribuiré en gran medida la oportunidad que se me brindó,
El futuro es nuestro, ni un paso atrás...

A mi entrañable maestra,
Dra. Maura Rubio Almonacid
Te tengo presente con cariño

A mi querido Tutor
Dr. Antonio Carrillo
Pedagogo ejemplar

A. Rubén Viveros Álvarez
Mtra. Carmen Manzanares Nájera
Compañeros del área técnica de la DRSEJ

Mi más sincero reconocimiento y agradecimiento por su confianza

Por su ayuda, apoyo y comprensión

Mil gracias

Mauro Gelacio

Introducción..... 5

CAPÍTULO I

Contexto del programa entre el proyecto neoliberal y la cultura instituida de sus actores

1.1. Influencia de políticas educativas en educación superior y en el posgrado en México....	24
1.1.1. Globalización, políticas educativas y su impacto en el posgrado.....	25
1.1.2 Surgimiento del posgrado en México y en la UNAM.....	33
1.2. El programa único de posgrado de pedagogía de la UNAM y la maestría en pedagogía de la FES Aragón.....	41
1.2.1. La maestría en pedagogía en la FES Aragón.....	45
1.3. Diagnóstico situacional de la maestría en pedagogía.....	49
1.3.1. Debilidades, fortalezas y retos del programa como resultado del diagnóstico.....	59
1.3.2. Caracterización de los actores de la maestría en Pedagogía de la FES Aragón.....	65
1.3.3. Como punto de partida para identificar al objeto de estudio.....	70
1.4. Cultura Académica instituida de la maestría en pedagogía.....	74
1.4.1. Tradición de la cultura instituida del académico.....	80
1.4.2. Conformación de grupos naturales de trabajo.....	82
1.4.3. Significación de los grupos docentes.....	88

CAPÍTULO II

Condiciones institucionales favorables para una transformación de la cultura académica instituyente entre lo posible y lo real

2.1 Revisión de la literatura y construcción del estado del arte	91
2.2 Dispositivos para la transformación de la cultura académica instituyente.....	113

2.2.1 La gestión escolar democrática.....	113
2.2.2 La planeación estratégica.....	130
2.2.3 La evaluación sistemática.....	141

CAPÍTULO III

Necesidad de consolidar lo realizado para avanzar en la cultura académica institucionalizada, lo necesario y lo posible

3.1. Planteamiento del problema.....	148
3.1.1. Delimitación y justificación del objeto de estudio.....	150
3.1.2. Objetivos, preguntas y supuestos de investigación.....	151
3.1.3. Diseño y tipo de investigación.....	152
3.2. Investigación empírica del objeto de estudio.....	155
3.2.1. Escenario y población participante.....	156
3.2.2. Técnicas, fuentes e instrumentos de investigación empírica.....	157
3.2.3. Resultados y análisis de la información.....	157
3.3. Importancia del enfoque interpretativo.....	158
3.3.1. ¿Para qué documentar la voz y perspectiva de los docentes?.....	161
3.4. Carencias para cristalizar la gestión escolar democrática.....	164
3.5. Necesidad de revisar la planeación estratégica.....	175
3.6. Regresar los hallazgos a los actores como una forma de autoevaluación.....	183

Conclusiones, discusiones y recomendaciones para el debate

Conclusiones.....	208
Discusiones.....	208
Recomendaciones.....	208
Referencias.....	225
Anexos.....	244

Introducción

El surgimiento de un nuevo orden socioeconómico a nivel mundial, así como también la evolución del paradigma del fordismo-toyotismo como lo identificó Hirsch, (1994); que proponen la creación de los círculos de calidad total y la transformación de los procesos de producción, sugieren cambios en las *políticas educativas* para influir en las instituciones de educación superior buscando su transformación. Por lo que son necesarios cambios en la gestión, en la planeación y en la evaluación de cualquier programa de posgrado, éstos deben estar en concordancia con un proyecto académico del programa educativo de posgrado. Por lo que se considera que esto implica transformar el trabajo individual, aislado y en solitario hacia otro, basado en la academia colaborativa y colegiada, para posteriormente desarrollar nuevas competencias profesionales también en los estudiantes.

El programa único de posgrado en Pedagogía de la UNAM, lo integran cuatro entidades académicas: el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), La Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón) y últimamente se incorporó (ciclo 2009-2) la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán); quienes comparten un mismo Plan y Programas de estudios, así como un solo comité académico, cada entidad tiene una *cultura académica* propia, producto de sus condiciones¹ que influye en el proceso de formación de los estudiantes de posgrado.

La maestría en pedagogía de la FES Aragón cuenta con una enorme tradición académica desde sus inicios en 1980, su antecedente fue la Maestría en Enseñanza Superior (MES). A partir de 1991 el Consejo Universitario aprobó su transformación en la actual Maestría en Pedagogía (MP). Que inició sus actividades con el actual plan de estudios en 2001, este plan está organizado en cuatro campos de conocimiento (I Docencia universitaria, II Gestión académica y políticas educativas, III Diversidad cultural y IV Construcción de saberes pedagógicos) curricularmente al interior de éstos campos confluyen diez líneas de investigación. En 2005 con el cambio de dirección de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, se dio también el de la jefatura de la División de Estudios de Posgrado e Investigación del cual depende el programa de Maestría y Doctorado en pedagogía.

¹ Cfr. Estructuras nombramientos y funciones del personal académico IISUE, FES Aragón, FES Acatlán, y FFyL. Las condiciones administrativas y laborales del personal académico sitúan su variación con posibilidades de acrecentamiento tardío o crecimiento y desarrollo hacia la formación y conformación de los proyectos institucionales.

Por lo que esta investigación pretendió documentar diversas acciones – que sentaron las bases- que se comenzaron a instrumentar para transformar² su cultura académica del programa, comprendiendo el periodo 2005-2009.

De acuerdo con el testimonio de algunos actores, señalan que el transformar una cultura académica “es trabajar para la construcción de otra, no es quitar una y poner otra, no es sinónimo de borrón y cuenta nueva”, implica conocer y reconocer lo existente, la tradición y experiencia de sus actores, significó realizar un diagnóstico situacional en el 2005 y sobre todo recuperar prácticas, procesos y la voz de los actores. ¿Cómo integrar nuevas demandas globales, estructurales; sin romper con su inercia e identidad? ¿Cómo proponer cambios y transformaciones al programa, sin que parecieran imposiciones a los actores?

Se partió de una maniobra estratégica consistente en vivenciar y provechar al máximo las bondades del actual plan de estudios, que privilegia el trabajo colaborativo agrupando a docentes y estudiantes en campos de conocimiento y líneas de investigación, así como la flexibilización curricular, consistente en una adecuación curricular por líneas de investigación. Su implementación fue a partir de tres líneas de acción, o momentos de aplicación consistentes en cambios en:

1.- La gestión escolar estratégica y democrática (IIPE, Buenos Aires, 1996)

Su modelo de gestión debería responder a exigencias, requerimientos y estándares nacionales e internacionales, con el objeto de fortalecer las posibilidades de continuidad del programa, para mejorar su calidad y hacerlo competitivo a partir de articular y dinamizar sus funciones sustantivas. Por lo tanto, se Integró un equipo docente dinamizador, conformado por representantes de los diferentes grupos de docentes; una flexibilización curricular para mejorar el proceso de formación y titulación de los estudiantes, así como la incorporación de un liderazgo pedagógico al interior de los grupos docentes, que privilegió lo pedagógico por sobre otros aspectos, para impulsar, facilitar y acompañar el trabajo colaborativo.

² La determinación de emplear este término se debe a que la denominación trans-formación, cuida dos sentidos primero, el imponer o ceder funciones, actitudes, conocimientos y/o experiencias y el segundo, que es un concepto epistemológico que alude a un proceso ya sea natural o social. Por lo que también se entiende este acñamiento en el sentido de cambio desde la dinámica social de la educación.

2.- La planeación estratégica (Frigerio, y Poggi, 1992)

Para lo cual se realizó un diagnóstico situacional, con el objeto de identificar problemas estratégicos y actuar en consecuencia, posteriormente se construyó –con la colaboración de los docentes- un proyecto académico de la maestría en pedagogía, englobando sus tareas en cuatro dimensiones; y por último, al interior de los grupos docentes se construyó un documento fundacional, para teorizar sobre la razón de ser y la oferta de formación que implementaría cada línea de investigación; cabe aclarar que en colectivo hubo seguimiento interno de acuerdos, tareas y compromisos; así como la evaluación de sus logros y pendientes.

3.- La evaluación sistemática (Antúnez, 2000)

Este proceso de evaluación estuvo presente durante la fase de planeación y a lo largo de la gestión como una forma de autoevaluación de los avances de los actores, en las Jornadas académicas de de Vivero Alto y Tlatelolco (En estas instalaciones de la UNAM se llevaron acabo las jornadas académicas de evaluación -2007, 2008 y 2009- de los avances de los documentos fundacionales, en donde se contó con la participación de destacados ponentes quienes actualizaron al claustro de profesores del programa sobre el trabajo colegiado y otros tópicos de interés). En estos eventos se llevó un seguimiento de los avances del documento fundacional por cada línea de investigación. Así también las dos ferias de la maestría en pedagogía (2008 y 2009) permitieron que docentes y alumnos significaran sus progresos y dieran a conocer sus avances sobre su línea de investigación ante la comunidad universitaria del posgrado de la FES Aragón.

Como producto de las anteriores líneas de acción se fortalecieron las prácticas educativas de la maestría en pedagogía, a través de fortalecer el trabajo colaborativo mediante actividades de autorregulación y autoevaluación permanente en reuniones de línea de investigación, entre tutores, docentes y alumnos.

Para comprender este proceso la investigación construyó un marco teórico ad hoc, desde el punto de vista teórico, que considerara esta problemática como una totalidad, recuperando el punto de vista de sus actores, como parte de la problemática en que se encuentran circunscritos. Para afrontar nuevos retos se pretende que los programas de posgrado se

organicen en torno a proyectos educativos, institucionales, de centro y/o académicos para iniciar una transformación³ de su *cultura académica*.

Se pretende que esta categoría atraviese todo el trabajo, retomando los postulados de Lapassade (1980), quien señala que el punto de partida del análisis inicia con *la cultura académica instituida*, que se considera una instancia social que posee en su interior una historia envuelta en un conjunto de reglas, normas, costumbres y tradiciones que se ven reflejadas en las acciones de los individuos, es decir, en las situaciones de la acción y sus estrategias. Lo instituido por este crítico (Lapassade 1980:91), se presenta como una alineación social que se produce en la atomización de sus prácticas y en el olvido de sus orígenes y pautas que le dieron sentido a su existencia. La cultura académica instituida en la maestría en pedagogía se observó con la ausencia de un proyecto académico del programa, se privilegió un funcionamiento individualista que generó un aislamiento profesional en términos de lo que señala Pérez, (1998) con una incomunicación psicológica, ecológica y adoptativa de sus actores.

Por otra parte la cultura académica instituyente es en la práctica, el acto de cuestionar lo institucionalizado. Representa el proyecto de reconstrucción de la institución. En otras palabras, es el imaginario social que intenta cambiar el transcurso de la historia social, razón por la cual se presenta como la alternativa de liberación de las prácticas instituidas en forma colectiva. La cultura académica instituyente de la maestría en pedagogía, por lo tanto se construyó a partir de proponer cambios en el orden de una gestión escolar estratégica y democrática según la línea argentina (IIPE, Buenos Aires, 1996); una planeación estratégica de acuerdo con los postulados de Frigerio, y Poggi, (1992) y una evaluación sistemática considerando los argumentos de Antúnez, (2000). Este proceso repercutió en el inicio de la transformación de algunas prácticas colaborativas y pretendió favorecer el trabajo en colectivo de sus actores.

Finalmente, la cultura académica institucionalizada es el producto de amalgamar lo instituido con lo instituyente, que está en continua transformación por diversas dinámicas institucionales; La cultura académica institucionalizada de la maestría en pedagogía constituyó

³ Las determinación de emplear este término se debe a que la denominación trans-formación, cuida dos sentidos primero, el imponer o ceder funciones, actitudes, conocimientos y/o experiencias y el segundo, que es un concepto epistemológico que alude a un proceso ya sea natural o social. Por lo que también se entiende este acuñamiento en el sentido de cambio desde la dinámica social de la educación.

el proceso resultante de las anteriores, se consolida a muy largo plazo, ya que se observan diversos niveles de participación en sus actores, por diversos factores y circunstancias, que se analizaron en este trabajo de investigación.

La cultura académica por tanto, es un proceso que se conforma por una parte, por la dimensión organizativa que incluye formas de hacer las cosas, tradiciones, normas, valores, creencias y rutinas que se constituyen; que se van instituyendo paulatinamente en la institución; y por otra parte, tiene que ver con el conjunto de ideas, creencias, hábitos, prácticas, mentalidades y comportamientos que a lo largo de algún tiempo, constituye una tradición del académico, que se manifiestan inicialmente como producto de su formación inicial, se va transformando de acuerdo con su ingreso al campo disciplinar y finalmente, continua adecuándose a las condiciones institucionales en donde labora; ésta cultura del académico varía de acuerdo con distintos contextos. Su estudio es fundamental para comprender y mejorar procesos organizativos de las instituciones, para iniciar una transformación de la cultura escolar de los actores y promover formas de trabajo colaborativo. Para transformar la práctica docente, se debe mejorar su proceso de formación permanente, lo cual repercute en la mejor formación de los estudiantes.

En México de acuerdo con la revisión de la literatura, no se tienen estudios empíricos que, de manera integral aborden el proceso (que sistematiza lo que pasa y por lo que pasó, con la perspectiva de los actores) del inicio de una transformación de la cultura académica de un programa de maestría, desde la voz de los docentes. Por lo que el propósito del trabajo de investigación fue explorar ¿De qué forma los cambios en la gestión, en la planeación y en la evaluación, favorecieron el inicio de una transformación de la cultura académica, de la maestría en pedagogía de la FES Aragón?

Justificación

Además de incrementar nuestra comprensión por la profesión académica en México, la realización de esta investigación se propuso buscar sentidos de sus docentes al interior de la vida académica del programa de maestría en pedagogía de la FES Aragón y posibilite comprender significados de sus actores para mejorar y consolidar el programa. ¿Se consiguió? ¿En qué medida? Si el propósito fue iniciar una transformación de su cultura académica, las medidas implementadas ¿fueron suficientes y adecuadas? ¿Cómo las vivieron y significaron sus docentes? ¿El docente percibió dicha cultura académica alternativa?

Como parte de la Construcción del objeto de estudio se identificó que el problema en sí, no era el seguimiento del programa per se, sino más bien la postura o posición que el actor significa o no, al interior de estos cambios, para lo cual el inicio de una transformación de la cultura académica se constituyó, como el eje rector en torno al cual giran las categorías de análisis, que nos permitieron estudiar y comprender el objeto de estudio; es decir, este proceso nos lleva a considerar como problema el inicio de la transformación de una cultura académica alterna a la establecida (que era individualista y burocrático-administrativa), que prevalece tradicionalmente en las instituciones de educación superior.

El Objeto de esta investigación fue dar cuenta del inicio de un proceso de transformación de la cultura académica en el programa de la maestría en pedagogía a partir de recoger en los docentes: sus vivencias, sucesos, costumbres, hábitos, conocimientos, preocupaciones; es decir, su sentir para comprender como vivieron y la resignificaron este proceso, para lograrlo se partió de:

- a) Recuperar su formación de origen, su trayectoria académica en el programa, la tradición de su cultura escolar acumulada en maestría y su experiencia del programa en la institución, para comprender la continuidad del programa, ya que si bien se inició un proceso de transformación, no se puede soslayar la importancia que tiene el devenir del programa, con sus aciertos, retos y áreas de oportunidad para su desarrollo.
- b) Conocer la reorganización y reestructuración de los docentes en grupos naturales de trabajo, de acuerdo con su perfil de formación y desempeño profesional que permitieran el trabajo colaborativo y colegiado, para de esta manera, planear, organizar su trabajo y presentarlo en distintas reuniones de seguimiento y evaluación docente. Esto permitió observar distintas posturas de trabajo docente, ante nuevos retos y tareas solicitadas.
- c) Involucrar al docente por parte del coordinador y del responsable de línea en retos y tareas que propicien la reflexión de su práctica docente, considerando el campo de formación en el que se ubica su línea de investigación. Para el logro de este fin se le solicitó participar en la construcción de un documento fundacional en donde se favoreció el desarrollo de una vida académica de manera importante al conceptualizar y confrontar su práctica profesional con el proceso de formación que brinda a sus estudiantes al interior de su línea de investigación.

d) Vitalizar en los docentes su vida académica en torno a articular las funciones sustantivas; es decir, en torno a vincular su docencia con la flexibilización del currículo; dinamizar su investigación logrando potencializar su tutoría, su participación en el comité tutor y en los coloquios de investigación e involucrarlo en la difusión y/o extensión mediante la vinculación e intercambio hacia el interior y exterior del programa.

Esta investigación se desarrolló bajo la propuesta metodológica de estudio de casos que señalan autores como Stake, (1998), Murueta, (2004), y se fundamenta desde el *enfoque interpretativo*. De acuerdo con este enfoque la teoría se va construyendo como resultado de problematizar la realidad, es un ir y venir entre la teoría y la práctica. Ya que de acuerdo con Erickson, (1997:196) y Wittrock, (1997), “El interés de la investigación se centra en el significado humano, en la vida social y en su dilucidación y exposición de parte del investigador”, ya que como resultado de la investigación se pretende regresar el análisis de la información para que los actores se ven reflejados en ella y puedan cambiar su práctica profesional -previa reflexión-. El enfoque interpretativo. Construye un sólido cuerpo teórico, que permite interpretar y transformar la realidad mediante la intervención pedagógica.

La población total de profesores del programa esta conformado por alrededor de cuarenta docentes, de ésta se seleccionaron a nueve Informantes clave con los siguientes criterios: 1 Jefe de la división de estudios de posgrado (profesor-tutor del programa), 1 Coordinador académico de la maestría en pedagogía (profesor fundador y tutor del programa), 2 Responsables de línea de investigación (profesores-tutores del programa), 4 Fundadores de la maestría en pedagogía (egresados y profesores-tutores del programa) y 1 responsable de la sistematización de los documentos fundacionales (egresada y profesora del programa). Los instrumentos utilizados fueron: guías de observación directa, algunos cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y a profundidad; diario de campo, registros anecdóticos y algunas videograbaciones de coloquios.

Estas evidencias empíricas nos han permitido tener información y referentes sobre como han vivido la reestructuración del programa, de sus campos y sus líneas de investigación. Por otra parte también se contó con elementos empíricos para dar cuenta de cómo se han integrado los grupos y equipos de trabajo al interior de cada línea de investigación; cómo se ha significado el trabajo académico en torno al documento fundacional, la propuesta de las especialidades, su intención y sus programas. Producto e los referentes empíricos y de la

elaboración del marco teórico se construyeron las categorías de análisis, bajo las cuales se hizo el análisis e interpretación de la información, para llegar a la construcción de conclusiones.

I Ubicación de la investigación

a).- El campo problemático

La temática mencionada puede ser abordada por diferentes enfoques como la gestión y organización educativa y escolar, las políticas institucionales, la conformación de grupos y equipos de trabajo, las formas de regulación docente, la optimización de las funciones sustantivas de la universidad y mejorar la formación de los alumnos. En este sentido se intentó abordar el tema desde estos enfoque teóricos. El tema se presentó como un amplio campo de investigación en el cual todavía es necesario seguir profundizando, problematizando, delimitando y justificarlo; es decir seguirlo construyendo. El punto de partida de nuestra lógica presupone la existencia de especificidades y diferencias, de lo complejo y de lo múltiple. Partimos de lo heterogéneo, no de lo homogéneo, y no de la unidad sino de la diversidad de nuestro universo de estudio. Cabe aclarar que dicha problemática ha sido trabajada de manera fragmentada, sin buscar posibles relaciones por diferentes disciplinas: la administración, la organización escolar y educativa, la sociología, la antropología, la psicología, la pedagogía, entre otras. Sin embargo el interés principal se centra en realizar un análisis en expansión tratando de comprender y vincular diferentes problemáticas a partir de proponer dimensiones y categorías de análisis, con el objeto de aportar diversos elementos al campo pedagógico; una de ellas es el abordaje desde lo complejo, desde la totalidad como se intentó en este trabajo de investigación.

b).- El tema de investigación.

De acuerdo con el COMIE, la cultura como dimensión analítica en el estudio de los académicos, se encuentra ligada a la incorporación de 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 de acuerdo con García, Grediaga y Landesman (2002).

La investigación se realizó al interior de un programa de posgrado, con una cultura y tradición propia, con formas de organización y gestión específicas, con prácticas académicas diversas por la heterogeneidad de sus actores, con procesos de formación heterogéneos; lo

cual llevó a realizar un análisis de su devenir, de sus condiciones institucionales, de explorar sus formas de organización docente, así como de las actividades curriculares que median las prácticas de sus académicos, para poder dar cuenta de las diversas problemáticas a las que se enfrentó la cultura académica.

A nivel de gestión, se partió del supuesto de que el perfil y la visión que tengan los funcionarios acerca del programa, su forma de organización, su infraestructura y las condiciones profesionales y laborales de los docentes influyen de manera determinante, para continuar y/o transformar las prácticas académicas de sus docentes, y éstas influyen de manera importante en la formación de los estudiantes.

c).- El problema de investigación

El problema fue dar cuenta como significan los actores el inicio de la transformación de una cultura académica endogámica centrada en el trabajo individualista, basada en una gestión burocrático-administrativa, en donde su vida académica estaba centrada en la docencia (porque desde la visión de los docentes, no había condiciones laborales, profesionales y académicas para dinamizar su vida académica y hacer investigación); por otra cultura alternativa, que inició con una reorganización académica, basada en el trabajo colaborativo. Cabe aclarar que para un inicio de la transformación de la cultura académica en el programa fue necesario, la aplicación de un tipo o modelo de gestión alternativa, que centró su importancia en lo pedagógico, haciendo uso de la innovación pedagógica, como una estrategia que favoreciera dicha transformación.

II Consideraciones metodológicas

La *perspectiva* de investigación se retomó desde el enfoque epistemológico interpretativo (Erickson, 1997:196; Wittrock, 1997) ya que nos interesó ir al campo en donde se desarrolló el fenómeno y recoger la experiencia y vivencia del actor involucrado. La investigación se justificó por el hecho de que no hay trabajos empíricos en la maestría, que den cuenta sobre el inicio de la transformación de su cultura académica; y se hizo necesario comprender la importancia de los dispositivos que requirió el programa para transformarse; centrándose en conocer la postura de sus docentes. La importancia del trabajo radica en publicar sus resultados, para regresar a los actores la información que proporcionaron y para que al reflexionarla la confronten con su labor docente, y puedan lograr transformarla. Se considera que si esto se

logra se obtendrá una fuerte trascendencia para mejorar las prácticas educativas, consolidando el trabajo que han venido realizando.

a).-Etapas metodológicas desarrolladas

El trabajo se centró en la perspectiva del enfoque interpretativo, que señala que la teoría se confronta con la realidad, ésta primero se comprende, se explica y posteriormente se podrá transformar; Se pretendió un “ir y venir entre la teoría y la realidad”; por lo que se trabajó de manera paralela: a) Un análisis teórico, documental y bibliográfico para ir construyendo y delineando primero la problemática, posteriormente con la revisión de la literatura, se adoptó una perspectiva teórica para llegar a la construcción de un marco teórico de la investigación, y b) El trabajo de campo bajo la metodología del estudio de casos que resultó ser arduo y agotador, por llevar un seguimiento de los diferentes momentos, etapas, eventos, y acciones que se implementaron en el programa; también para llegar a conocer la percepción de los docentes que participaron en este proceso; esto ha resultado muy difícil por la volatilidad de la planta académica, porque entre los criterios de selección de los participantes, se buscó que conocieran y hubieran participado en un la mayoría de actividades “por la misma paga”, este proceso nos llevó aproximadamente cinco años, desde la aplicación del diagnóstico situacional en octubre de 2005, hasta la evaluación de los equipos docentes en el evento desarrollado en el mes de febrero de 2009 en Tlatelolco, la reestructuración final del documento fundacional quedó pendiente para octubre de ese año, y finalmente la aplicación de entrevistas, su transcripción, decodificación, análisis e interpretación de las mismas, además de otros referentes empíricos que dan cuenta de la transformación de la cultura académica caracterizada por el trabajo en equipo; finalmente, se enfrentó un verdadero reto al articular estos elementos de manera coherente.

b).-Perspectiva metodológica

A la par que se fue definiendo el enfoque teórico-metodológico, el método, las técnicas e Instrumentos de investigación, se realizaron sondeos, exploraciones, pláticas informales, charlas con docentes y funcionarios, en donde el común denominador que nos manifestaron fue que vivieron un exceso de trabajo, una sobre carga de obligaciones, muchas reuniones, juntas y más juntas, mayor atención a sus alumnos, dinamismo con sus tutorandos, intercambio con otros tutores; “que ahora tenemos que investigar, publicar, difundir nuestros trabajos, participar en la extensión y vincularnos; pero no de manera individual, sino como grupo incluir a los

alumnos en todas nuestras actividades”, fueron comentarios de los docentes. No sobra decir que hubo posiciones y comentarios de los docentes a favor y en contra, de indecisos y apáticos, que se quejaron pero no asumieron compromisos y aquellos que sí los asumieron sin haberse comprometido, pero no sabían que hacer, por qué y para qué. Por lo que se cuestionó: ¿Por qué hay posiciones encontradas? ¿Qué beneficios o problemas traerían al programa? ¿Estas acciones quien las coordina? Y ¿Para qué? ¿Vale la pena tanto esfuerzo? ¿Cómo leer esto y qué significado tendría?

c).- Construcción del marco teórico-metodológico de estudio

Un aspecto importante del objeto de estudio fue la problematización, lo que implicó su construcción, delimitación y justificación; así como profundizar en sus dimensiones y los aspectos de análisis, sobre todo por la carencia de este tipo de investigaciones. Para el tratamiento de la información fue necesario ubicarse en una línea de trabajo multidisciplinaria integrada y teóricamente coherente para responder a los propósitos de la investigación. En el inicio de la investigación se asumió la tarea de documentar la elaboración de proyectos educativos, de centro y académicos, así como elementos de gestión, características, formas de implementarlos y evaluarlos; así también se descubrieron elementos de innovación pedagógica; sin embargo, los requerimientos que demandó la investigación llevó a profundizar, construir y delimitar el objeto de estudio, la tesis privilegió el dar cuenta de la perspectiva de los actores, bajo los siguientes cuestionamientos: ¿En la maestría hubo dicha transformación? ¿Cómo la vivieron? ¿Qué significó para ellos?

Como resultado de la revisión de la literatura se seleccionó al enfoque interpretativo como el idóneo para nuestro propósito. El estudio de casos permitió dar cuenta del programa que inició con un diagnóstico lo que permitió comprender ¿Para qué y cómo se ha transformado el programa? es decir, un caso tipo; además nos permitió seguir una serie de pasos para desarrollar la investigación empírica, sobre ¿Cómo mejorar cualitativa y cuantitativamente los resultados de la maestría en pedagogía?, ya que por exigencias del Conacyt, también se le han hecho nuevas solicitudes al programa, que a su vez le demanda a los docentes “cumplir” con nuevas funciones, estas fueron las intenciones que nos llevaron a indagar sobre la cultura académica desde la perspectiva de los actores. Después de un largo y sinuoso proceso, se llegó a intentar trabajar de otra manera, ya que no se contaba con la experiencia necesaria; lo cual nos determinó de manera importante para construir conceptualmente la cultura académica

como una categoría teórica. Que permitió conocer ¿Desde qué disciplinas se aborda?, ¿Desde dónde se ha trabajado? ¿Quién la trabaja? ¿Cuáles son sus postulados teóricos?

d).- Desarrollo del trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrolló por etapas, la primera correspondió a la construcción, piloteo y verificación de los instrumentos finales; la segunda, a la aplicación, recogida de datos y transcripción de las entrevistas a los informantes clave, de donde se identificó a la cultura académica como el eje central, para dar cuenta de ¿Cómo era? ¿Cómo se transformó? Y ¿Qué falta por consolidar?, al llegar a esta parte se estuvo en posibilidad de hacer propuestas para la mejora y elaborar conclusiones. Como resultado de este trabajo y de acuerdo con los hallazgos se puede dar cuenta que la transformación de la cultura académica en el programa: “Fue un proceso que se puso en marcha sin las condiciones necesarias mínimas, fue complejo y variado en su concepción y en el desarrollo de sus prácticas institucionales y sobre todo extracurriculares por parte de sus actores, permitió identificar mecanismos de mediación, el papel fundamental del liderazgo pedagógico que desarrolló el coordinador, al convocar, organizar, orientar y motivar a los grupos docentes para la consecución de los propósitos establecidos, para mejorar el programa y la formación de sus alumnos. Para la delimitación del objeto de estudio fue necesario, recortar al interior del tema, un problema concreto a investigar, dicho recorte correspondió con una articulación de niveles que se consideraron. Para realizarlo fue preciso problematizar al tema en función de posibles niveles de articulación, descubriendo que no existe una sola teoría para la comprensión de la problemática y por lo tanto, nos obligó a la creación de una teoría, enriqueciendo el campo de investigación.

e).- Delimitación de categorías de análisis

Para la llegar a la delimitación conceptual implicó diferentes niveles de complejidad, que fueron emergiendo del trabajo para construir ejes de análisis. Posteriormente se ubicaron los sentidos de estos ejes y su articulación con diferentes niveles metodológicos y explicativos en torno al objeto de estudio. Este proceso se fue construyendo y alineando a la par con el objeto de investigación. El proceso se complicó al realizar el trabajo de campo, llegó un momento en que teníamos caminos, opciones, avances y tareas cruzadas, o sobrepuestas. Sin embargo, por una parte se inició una red conceptual que posibilitara “tejer” la comprensión del objeto, y por otra lo que se iba encontrando al revisar y decodificar las entrevistas. De tal manera que las

categorías y ejes de análisis salieron de estos procesos: la red conceptual, la decodificación de las entrevistas y el análisis de resultados.

Enseguida se presenta el concentrado teórico-metodológico general del trabajo de investigación y también por capítulo, en donde se puede observar que la cultura académica fue el eje articulador de las categorías de análisis. Dichas categorías están al interior de cada capítulo-en correlación vertical- y al mismo tiempo a lo largo del trabajo en correlación horizontal. En la primera parte se da cuenta de cómo era la cultura académica endogámica del programa, en la segunda parte se analiza como se transformó dicha cultura; para llegar a la tercera parte y estar en condiciones de señalar elementos y procesos que hacen falta, es decir, cuál es la perspectiva del programa para su consolidación y por último, llegar a conclusiones y realizar recomendaciones al lector e interesados en el tema.

III Esquema metodológico

Elementos metodológicos

Título:	“Hacia la <i>transformación</i> de su cultura académica de la maestría en pedagogía de la FES Aragón. Entre la realidad y la utopía. Estudio de caso desde la perspectiva de sus docentes”
Tema:	La transformación de su cultura académica de la maestría en pedagogía de la FESA
Problema:	¿Cómo se transita de una cultura académica instituida, hacia otra cultura académica instituyente y qué falta para consolidar la cultura académica institucionalizada?
Objeto de investigación	Como <i>viven, significan y reconstruyen</i> los docentes de la Maestría en Pedagogía una cultura académica instituyente.
Eje articulador	La transformación de la cultura académica instituyente de la maestría en pedagogía de la FES Aragón UNAM.

Ejes de análisis

1.- <i>La gestión escolar democrática con sus componentes</i> : incluye su conceptualización, la transformación cultural y el trabajo colaborativo.
2.- <i>La planeación estratégica con sus componentes</i> : el diagnóstico situacional, el proyecto académico y el documento fundacional.
3.- <i>La evaluación sistemática con sus componentes</i> : la importancia del liderazgo pedagógico, las contradicciones y resistencias para el trabajo en grupo, la micropolítica y la regulación docente.

Unidades de análisis del trabajo de campo

1.- <i>Conformación de grupos de trabajo.</i> Se identifican tres grupos naturales de trabajo con roles claros.
2.- <i>Transición de la cultura del académico.</i> Se da cuenta del proceso de resistencia, crisis y contradicciones.
3.- <i>Significación de los actores.</i> De acuerdo con su perfil profesional, con su desempeño al interior del programa y de acuerdo al grupo en al que pertenece es como la significan o no.

Unidades de análisis del trabajo de campo

1.-*Conformación de grupos de trabajo.* Se identifican tres grupos naturales de trabajo con roles claros que permitieron comprender la posición que asumieron los diferentes grupos docentes.

*Barones	*Innovadores	*Incorporados
----------	--------------	---------------

2.-*Transición de la cultura del académico.* Se da cuenta del proceso de resistencia, crisis y contradicciones, de acuerdo con los siguientes aspectos.

*Perfil profesional	*Ingreso a la disciplina pedagógica	*Ingreso a la institución
---------------------	-------------------------------------	---------------------------

3.- *Significación de los actores.* De acuerdo a su perfil profesional, a su desempeño al interior del programa y de acuerdo al grupo al que pertenecen es como los docentes la significan o no, por lo que se da cuenta de este proceso.

*Oposición y resistencias	*Innovación, flexibilización curricular y trabajo colaborativo.	*Están recuperando elementos de la cultura académica y de la institución.
---------------------------	---	---

Concentrado metodológico del trabajo de investigación

¿Cómo estaba el programa? ¿Es necesario transformarlo?	¿Porqué y para qué transformarse? ¿Qué y cómo se hizo?	¿Hacia dónde ir? ¿Qué falta?	¿A qué se llegó? ¿Qué se aportó? ¿Qué se necesita?
Capítulo I <i>Contexto del programa entre el proyecto neoliberal y la cultura instituida de sus actores. ¿Cómo era la CA?</i>	Capítulo II <i>Condiciones institucionales favorables para una cultura académica instituyente, entre lo posible y lo real. ¿Cómo se construyó la CA?(Proceso metodológico)</i>	Capítulo III <i>Necesidad de consolidar lo realizado para avanzar en la cultura académica institucionalizada, lo necesario y lo posible. Prospectiva de la CA</i>	<i>Conclusiones, recomendaciones y discusiones para el debate Aportes al campo</i>
✓ Cultura académica <i>instituida</i> *Programa único de posgrado de la UNAM y la Maestría en pedagogía de la FES-A *Diagnóstico situacional de la maestría *Cultura instituida de	✓ Cultura académica <i>instituyente</i> 1.- La Gestión escolar democrática 2.- La planeación estratégica 3.- La evaluación sistemática	✓ Cultura académica <i>institucionalizada</i> *Articular funciones sustantivas(gestión) *Cristalizar líneas de investigación y aportes al campo(planeación) *Evaluación del programa	✓ Para transformar la cultura académica instituida se requirió: *Gestión escolar democrática *Planeación estratégica *Evaluación sistemática

<p>sus actores</p> <p>1.1.- Cultura de origen del académico</p> <ul style="list-style-type: none"> *Perfil profesional *Formación pedagógica *Preponderancia de la docencia sobre otras funciones 	<p>2.1.- La Gestión escolar democrática</p> <ul style="list-style-type: none"> *Integrar al equipo dinamizador *Vivenciar el plan de estudios *Flexibilización curricular *Liderazgo pedagógico 	<p>3.1.-Carencias para cristalizar la gestión escolar democrática</p> <ul style="list-style-type: none"> *Evaluación de sus resultados *Necesidad de producción académica *Proyección nacional *Mejorar la flexibilidad curricular para mejorar la formación de los estudiantes 	<p>Para transformar la cultura académica se requirió:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Una gestión que aplicara las bondades del plan de estudios: organizarse en torno a campos, líneas y comités. *Se privilegió lo pedagógico por sobre otros aspectos *Se favoreció el trabajo colaborativo entre sus docentes
<p>1.2.-Conformación de grupos naturales de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> *Barones *Innovadores *Incorporados 	<p>2.2.- La planeación estratégica</p> <ul style="list-style-type: none"> *Diagnóstico situacional *Proyecto académico *Documento fundacional *Seguimiento interno de acuerdos 	<p>3.2.- Necesidad de revisar la planeación estratégica:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Revisar y actualizar el proyecto académico y el documento fundacional *Buscar las condiciones para la generación de cuerpos académicos *Autonomía pedagógica 	<p>Para cristalizar la planeación estratégica, fue necesario: Vincular gestión, planeación y evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> *Articular las funciones sustantivas en torno al trabajo colaborativo
<p>1.3.-Significación de los actores</p> <ul style="list-style-type: none"> *Oposición y resistencias *Innovadores e impulsores *Se mantienen al margen, esperanzados. 	<p>2.3.- La evaluación sistemática</p> <ul style="list-style-type: none"> *Jornadas de Vivero Alto *Ferias de la maestría en pedagogía *Prácticas educativas exitosas *Trabajo colaborativo 	<p>3.3 Requerimientos para fortalecer la evaluación sistemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Regresar los hallazgos a los actores *Desafíos ante la cultura docente: Sentido ético, dimensión pedagógica. 	<p>Para transformar la evaluación sistemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Teorizar sobre su intervención *propiciar la generación del conocimiento *Recuperar el sentido ético y pedagógico del docente.

Fuente: Cuadro elaborado por el autor de trabajo

En el primer capítulo se inicio con la revisión de la influencia de algunos organismos internacionales, para observar como sus políticas educativas se imponen según Díaz Barriga, (2007), de manera acrítica al grueso de las instituciones educativas, en este caso del posgrado a cambio de ofrecer algunos apoyos económicos a los estudiantes (becas), a partir del cumplir con diversos requisitos y aprobar una evaluación institucional, por lo tanto de acuerdo con esta tendencia, el programa de la maestría en pedagogía se vio en la necesidad de entrar al debate en esta política. Sin embargo, se tenía frente a sí a una cultura académica endogámica producto de diversos factores socioculturales, de su contexto institucional y de las condiciones de de sus actores. Se inició por revisar en el docente: su perfil profesional, su ingreso al programa de la maestría en pedagogía y su incorporación a la institución; para conocer como se desarrolló la cultura del académico. Se elaboró un diagnóstico para construir el problema en un tiempo y lugar específico, es decir contextualizarlo. A partir de la reorganización docente se identificaron grupos naturales de trabajo en torno a los cuales se construyó un proyecto académico. Paralelamente se llevo acabo un seguimiento y análisis de diversos eventos académicos durante el periodo 2005-2009.

En su segundo capítulo, para la construcción del marco teórico se partió de hacer una exhaustiva revisión de la literatura para ubicar al estudio, en una línea de trabajo multidisciplinaria acorde con el objeto de estudio. Como producto de la construcción del estado del arte, permitió comprender cuáles serían los referentes empíricos. Se llegó a la conclusión de que en México este tipo de investigación es fundamental para conocer el sentido y significado del docente como actor social y su papel protagónico que puede lograr para iniciar con una transformación de su vida académica a partir del trabajo colaborativo. Posteriormente se pretendió dar continuidad al eje central del trabajo, al señalar una serie de dispositivos que le permitieron iniciar su transformación de su cultura académica, así como la forma en que impactó en las diversas dimensiones del programa y como las significaron. Un hallazgo fundamental resultó ser el papel del liderazgo pedagógico, que contribuyó para transformar la gestión y la planeación estratégica para que los docentes se involucraran en la construcción y seguimiento del proyecto académico, que al igual que el documento fundacional: fueran los actores quienes le dieran vida a dichos procesos formativos.

En el tercer capítulo se incluye la metodología de la investigación, que fue un proceso complicado ya que se partió de los dispositivos de mediación, es decir primero se trabajó sobre

los resultados del diagnóstico, para dar cuenta de la reorganización de grupos y equipos docentes en líneas de investigación, posteriormente sobre la gestión abierta y planeación estratégica para la construcción del proyecto académico. Como producto de la elaboración del estado del arte y su confrontación con el dato empírico se llegó a la construcción del objeto de estudio, en donde se pretendió dar cuenta primero, si los docentes percibían estos cambios y cómo estos los vivencian y resignifican. Por lo cual se aplicaron diversas estrategias e instrumentos de campo, nueve informantes clave. Posteriormente se analizaron las transcripciones de las entrevistas, para la interpretación del dato empírico, para seleccionarlo y ubicarlo de acuerdo con las categorías de análisis; cabe aclarar que es a partir del dato empírico que se logró la reconstrucción y reestructuración de las categorías finales de análisis, que permiten reportar e interpretar los hallazgos de los actores. Para finalizar, se dejan abiertas algunas conclusiones, discusiones y recomendaciones. En sus anexos se encuentran el diagnóstico situacional, los instrumentos y las prácticas innovadoras producto de la cultura académica instituyente de la maestría en pedagogía de la FES A.

No quiero dejar de agradecer la participación de la Dra. Ma. Guadalupe Moreno Bayardo de la Universidad de Guadalajara por sus atinados comentarios, a la Dra. Maura Rubio Almonacid de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales unidad México, por sus valiosos aportes para estructurar la versión final del presente trabajo. Así como al comité tutor del programa único del posgrado en pedagogía de la UNAM por su acompañamiento. Finalmente agradezco profundamente a mi tutor Dr. Antonio Carrillo Avelar, pedagogo ejemplar por su incansable orientación, apoyo y motivación para lograr concluir el presente trabajo y poder contribuir aunque sea de manera modesta, al campo pedagógico y al mejoramiento del posgrado de pedagogía de la FES Aragón UNAM. A todos, mi más sincero reconocimiento y agradecimiento.

CAPÍTULO I

Contexto del programa entre el proyecto neoliberal y la cultura instituida de sus actores

El propósito de este capítulo es ubicar al lector en el contexto de la investigación, delimitarlo histórica, geográfica y conceptualmente para comprender que los actores y sus prácticas están sujetos a una cultura institucional, y ésta se enmarca en otro contexto más global, influenciado por el proyecto neoliberal. Asimismo se observará un panorama para comprender como desde los organismos internacionales se van delineando políticas educativas que tendrán que adoptarse al interior de un programa de posgrado en una institución determinada. Posteriormente se realizará una revisión del posgrado único de pedagogía de la UNAM y las peculiaridades del de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, dónde se llevó acabo la presente investigación, con el objeto de conocer que aunque son cuatro entidades de un programa único, la cultura académica, la tradición e identidad son diferentes, se han conformado de acuerdo con diferentes contextos y condiciones que se expondrán más adelante. Finalmente se analizará cómo era la cultura académica endogámica del programa hasta el 2005, para comparar en el capítulo II, los cambios que se realizaron para lograr una cultura académica instituyente, y por último en el capítulo III se analiza que hace falta para cristalizar la cultura académica institucionalizada del programa.

Cabe aclarar que por el tipo de investigación que se desarrollo, bajo la metodología del estudio de casos, así como para dar cuenta del inicio de una transformación de la cultura académica, se partió de la realización de un diagnóstico situacional, del programa de la maestría en pedagogía de la FES Aragón. Por lo tanto se presentan como resultados una caracterización del programa, de los docenes y de los estudiantes, para comprender los distintos factores y circunstancias de la conformación de su cultura académica instituida, que se pretendió transformar a partir de procesos, mecanismos y mediaciones que se analizan en el capítulo II. Al final de este capítulo se estará en condiciones de dar cuenta de la formación de tres grupos de docentes cuyo grado de participación permite comprender la significación que tuvo para ellos el comienzo de una nueva cultura académica. Finalmente el capítulo termina señalando estrategias, acciones y mecanismos aplicados como producto del diagnóstico, para

iniciar el proceso de transformación de la cultura académica de los docentes de la maestría en pedagogía de la FES Aragón.

A la universidad se le confieren nuevas funciones, entre ellas la producción, transmisión y aplicación del conocimiento, ya que de acuerdo con *Guevara (2008: 11)* “Son las instituciones responsables de conservar y ampliar la principal riqueza de la nación que es su cultura. No obstante, las universidades viven encerradas sobre sí mismas, son “autónomas” formalmente, pero también viven desvinculadas del desarrollo nacional. No atienden con la rapidez y eficacia necesarias a las demandas de la industria; tampoco se inclinan sobre las necesidades tecnológicas o cognoscitivas que tienen las comunidades urbanas y rurales pobres. Viven en el limbo de la academia”. Por otra parte, parafraseando a Clark (1991) señala que su dinámica es contradictoria y paradójica, ya que por una parte son instituciones que nutren de conocimientos de frontera, de vanguardia; inter, intra y trans-disciplinarios productos de la investigación científica y tecnológica, también forman a los futuros profesionales de acuerdo con las necesidades socioeconómicas, profesionales y laborales que demanda una sociedad en constante transformación para promover y generar un cambio en el orden social; y por otra parte son ellas quienes se han paralizado en pequeños fragmentos y cotos de poder, que se niegan a desaparecer, han creado sus tradiciones y rituales propios de una vida universitaria, y que en la vía de los hechos se niegan a cambiar en su organización, gestión, formas de gobierno y esto repercute en sus prácticas, procesos y servicios educativos que ofrecen a sus alumnos

Actualmente no hay un debate vigoroso sobre los contenidos y prácticas educativas, sobre el cambio cultural que debe promover la institución, según *Guevara (2009: 12)*, “No hay una comunicación fluida entre la academia y la vida pública. Las políticas educativas de los estados nacionales, a diferencia de la academia, se uniformizan bajo la presión creciente de organismos internacionales, como la OCDE, UNESCO, BID, BM, UNICEF, OEA, entre otros y comparten una serie de nociones y términos que conforman un jerga técnica internacional”.

En este sentido a partir de las políticas públicas se pretende de las universidades la formación del inicio de una nueva cultura académica, basada en la calidad de los servicios que se ofrecen a los estudiantes para mejorar su formación. Sin embargo, esta tendencia enfrenta desafíos para las instituciones, a su tradición y para la cultura endogámica de sus docentes como es el caso del programa que nos ocupa.

1.1. Influencia de políticas educativas en educación superior y en el posgrado en México

Desde finales del siglo pasado la sociedad vivió un vertiginoso cambio en sus formas de información y de comunicación, en la producción económica, en sus procesos de mercantilización que aún no cesa, y en cambio supera por mucho al desarrollo y la dinámica social, incluyéndose transformaciones en la conformación clásica de las familias, que repercuten en la vida personal. De tal manera que en los procesos administrativos y mercantiles, así como de organización particular están implicados procesamientos tecnológicos ya sea por códigos de barras, soportes magnéticos, dinero de plástico, satélites de comunicaciones, microprocesadores, cables ópticos, teléfonos y/o computadoras, de tal modo que existe una aceleración en la generación, producción e intercambio de información.

Desde esta perspectiva, Tedesco (2000) expresa una dinámica social basada en la transmisión del conocimiento que puede desvincular al ser humano del ser humano, esto es, el contacto cara a cara entre los grupos sociales se disminuye, el poder de reflexión sobre la información es menor, los cambios sobre descubrimientos son rápidos y difundidos con velocidad. Así, la educación tiene un compromiso alto; un gran reto, en palabras de Tedesco (1993) “una mayor orientación hacia la personalización del proceso de aprendizaje, hacia la construcción de la capacidad de construir aprendizajes, de construir valores, de construir la propia identidad” por lo que se debe promover un desarrollo social más reflexivo, impulsando habilidades que apoyen al ser humano en el manejo, comprensión y aplicación de los datos, en el uso efectivo y el reconocimiento crítico de la información. Los procesos económicos y científicos que se han generado en el último siglo de vida del hombre, han transformado el ámbito social, promoviendo una sociedad de consumo influida por los medios masivos e inmediatos de la comunicación, Tedesco (1993) la identifica como la sociedad de la información.

Como producto de transformaciones históricas, globales y estructurales a nivel mundial se han combinado diversas condiciones, dinámicas políticas, sociales, económicas y culturales que vive la sociedad actual; la educación no ha estado al margen de estos cambios; se le identifica a esta nueva era dentro de la sociedad del conocimiento de acuerdo con Tedesco, (2000) y Argudín (2006) coinciden en señalar que la educación cobra un nuevo sentido. Encontrándonos en una sociedad compleja, en donde debemos dilucidar cuáles son los problemas que tiene que afrontar la educación y por dónde, deberían orientarse las propuestas de cambio para dar una respuesta adecuada como lo señala Guarro (2005).

Existe consenso en reconocer que el conocimiento y la información, estarían reemplazando a los recursos naturales, a la fuerza de trabajo y/o al dinero, como variables clave de la generación y distribución del poder en la sociedad. Si bien el conocimiento, siempre fue una fuente de poder, ahora sería su fuente principal, lo cual tiene efectos importantes en la sociedad. De tal manera la educación tiene que responder a nuevas demandas y transformaciones socioeconómicas actuales; como por ejemplo el aumento de la desigualdad social, un incremento de teorías que tienden a justificar la desigualdad, la crisis del Estado-nación, la desintermediación o globalización de las comunicaciones y por lo tanto de la cultura, las manifestaciones culturales que se expresan en contenidos, valores, hábitos y pautas de conducta; así como del tránsito del individualismo al trabajo en grupo.

1.1.1. La Globalización, políticas educativas y su impacto en el posgrado

La nueva relación social es resultado de un proceso de *globalización*, retomando a Riquelme (2003:11), quien explica que “el concepto de globalización procura dar cuenta de la novedad de un capitalismo que ha extendido sus límites hasta los confines del planeta, envolviéndolo en la lógica de los mercados y las redes de información y la idea de la postmodernidad pretende expresar el estilo cultural correspondiente a esa realidad global”. En la historia del hombre sucesos semejantes marcaron cambios culturales importantes, el estilo de vida se ha visto modificado, para algunos a favor mientras que para otros la desventaja es mayor, por lo que se recomienda de manera constante brindar oportunidades con equidad. A este fenómeno se le ha llamado *globalización*, al respecto Riquelme, (2003) considera que este tipo de acontecimientos ya sea un proceso a largo, mediano y/o de corto plazo ha atravesado varios periodos históricos. Hoy en día, el movimiento globalizador implica la era de la computación y el Internet originado por la revolución científica y tecnológica, facilitado por la libertad mundial monetaria, acompañado de la difusión del conocimiento.

En la globalización la educación ha mantenido un lugar privilegiado, desde el ámbito internacional hasta el ámbito nacional, se hacen llamados para adquirir la responsabilidad de corresponder a las circunstancias, atender las condiciones sobre las cuales los grupos humanos deben desarrollarse, desenvolverse y hasta valorarse. A partir de estas exigencias, el educador enfrenta retos que no podían ni pueden percibirse con toda seguridad, se depende de decisiones económicas y políticas cuyos cambios ocurren a cada momento. Existen beneficios generales en el mundo a partir de esta globalización escolar, como el incremento de

matrícula en la educación básica, mayor distribución de agua, mayor defensa de los derechos humanos, el desarrollo y fortalecimiento de los estudios de posgrado; pero de este modo, también debieran resolverse dificultades de modo global, la distribución de la riqueza entre las naciones, las formas de organización y gobierno evitando el autoritarismo, las enfermedades, atender con equidad a la comunidad, entre muchos más.

La globalización como fenómeno sociopolítico tiene repercusión directa en el ámbito educativo. Argudín (2006), comenta que el desarrollo científico y de las nuevas tecnologías, los cambios producidos en los procesos económicos, financieros y la aparición de nuevos problemas sociales y culturales a nivel mundial, obligaron a repensar el proceso educativo. La globalización de la economía ha provocado fenómenos de homogeneización, como también de mayor heterogeneidad entre países y regiones. En el caso de América Latina, el proceso de reconversión productiva que permitió superar la crisis de la llamada “década perdida”, ha estado acompañado por un aumento significativo de la concentración de la riqueza. América Latina en su conjunto y, a pesar de las significativas diferencias internas, es la región en el mundo con mayores índices de disparidad entre los ingresos de los más ricos y de los más pobres. Esta disparidad, en el marco de la modernización productiva ocurrida en los últimos años, ha tenido a aumentar en forma significativas. Así, por ejemplo, mientras en 1970 la brecha entre el 1% más pobre y el 1% más rico de la población era de 363 veces, en 1995 había aumentado a 417 según Tedesco, (2000:21) Las políticas globales y neoliberales han tratado de unificar procesos económicos, políticos y sociales, abriéndolos a la racionalidad económica buscando preponderantemente esta esfera de acción por sobre otras pretendiendo lograrlo en diversos países heterogéneos, poniendo al libre mercado como el juez, olvidando las diferencias históricas, culturales e ideológicas de los diferentes actores y su contexto. Es decir la globalización se cristaliza en la adopción homogénea de políticas educativas impuestas de manera acrítica sin considerar las condiciones institucionales y los contextos de los actores.

Recomendaciones de los Organismos internacionales

Ante rezagos educativos del país, se han propuesto reformas en pro de la mejora atendiendo a las sugerencias de la UNESCO y primordialmente del Banco Mundial (BM) cada uno por su parte y de manera antagónica, establecen criterios a través de líneas de acción las identifica perfectamente Bravo (2002:8), cuando señala las “diferencias entre la visión del BM y

la de la UNESCO, en el primero, subyace un supuesto económico: la ES (Educación Superior) es significativa en tanto genere valor agregado; es decir, en la medida que regresa al individuo su inversión y en la medida en que favorece la economía nacional y apoya sus opciones de desarrollo. Mientras que la UNESCO, intenta recuperar los objetivos, sociales, políticos y humanísticos de la ES.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) nació en 1948 para asegurar la aplicación del Plan Marshall para la reconstrucción de Europa tras la Segunda Guerra Mundial, ocupándose después de la concertación de las políticas económicas de Europa occidental y de Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Japón y, recientemente, México, a fin de lograr el mayor desarrollo económico de estos países (Mahamud, 2010).

Es interesante revisar las recomendaciones y lineamientos de los organismos internacionales para reconocer su poder en las políticas de educación superior, y en particular su influencia en el posgrado de nuestro país. Entre dichos organismos además del Banco Mundial (BM), el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo (BIRD), esta la agencia especializada de las Naciones Unidas fundada en Washington en 1945. En su primera etapa, el Banco Mundial en conexión con el Plan Marshall, contribuyó a la reconstrucción económica europea después de la segunda Guerra Mundial, posteriormente concentró su atención en la ayuda a los países subdesarrollados. El Banco Mundial concede préstamos a las autoridades estatales de los países miembros, y su destino es la financiación de proyectos específicos de desarrollo, a los que exige un nivel mínimo de rendimiento, el ser prioritarios en el programa de desarrollo del país y estar supervisados hasta su terminación. En el terreno de la educación, el Banco Mundial, más que la propia UNESCO, se ha convertido en el principal consultor en temas educativos para los países en desarrollo y en consecuencia, en una fuente y en un referente importante de investigación educativa a escala mundial, según Mahamud, (2010). Por otra parte se encuentra el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) organización financiera interamericana instituida en 1959, con sede en Washington (pertenecen a la organización 44 países: 27 americanos y 17 extrarregionales, entre ellos España) entre sus objetivos están la promoción del desarrollo económico y social mediante la concesión de préstamos. Así también se encuentra La Organización para la Cooperación y Desarrollo

Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

En este sentido resultan importantes los principios que propuso la UNESCO para el sustento de la educación durante el presente siglo: aprender a ser, aprender a pensar, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir, los cuales involucran necesariamente aprender a aprender, como lo señala Delors (1996). En 1998, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, celebrada en la sede de la UNESCO expresó que es necesario propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la Sociedad de la información. Por lo tanto, se hace necesario analizar los tópicos de la sociedad del conocimiento y la sociedad de la información; como parte de un nuevo paradigma inmerso en el aspecto educativo, que permea a nuestra universidad y a nuestro programa de posgrado.

De esta manera la UNESCO proyecta que la educación superior tiene una demanda relevante por parte de la sociedad de la información, manifestada en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en 1998 cuando señala que “debe hacer frente a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo” (UNESCO, 1998: 40). Por lo tanto las universidades deben fortalecer sus funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión.

Partiendo de las recomendaciones de la UNESCO la universidad debe contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad, considerando que la educación es un Derecho Humano, deberá impartirse con equidad promoviendo el ingreso y participación de grupos desfavorecidos, indígenas, minoritarios, discapacitados, de la mujer, en función del mérito o capacidad, esfuerzo, perseverancia y determinación del aspirante. En esta visión se manifiesta también la promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, la tecnología, el arte y las humanidades además de la difusión de sus resultados. Por lo que la universidad pública mexicana, enfrenta serias dificultades: primeramente una crisis económica que se traduce en recursos escasos, estructura física deteriorada o inadecuada para responder a las necesidades de la actualidad; en cuanto a la estructura académica, la planta docente vive un poder económico disminuido y enfrenta una falta de estabilidad laboral. La eficiencia es baja, se cubren gastos importantes sin obtener los

frutos deseados por la sociedad. En cuanto a la eficacia, se enfrenta un problema de desempleo de los graduados. Finalmente, la educación superior sigue siendo elitista entendiendo que cada vez hay mayores dificultades para el ingreso y permanencia de sectores bajos por el aumento de los niveles de pobreza extrema en la que vive una gran cantidad de mexicanos.

Políticas educativas y su impacto en la educación superior

Para homogeneizar finalidades se “sugieren implementar” políticas educativas para la educación superior por parte de organismos internacionales como el Banco Mundial (1998, 2000), por algunos especialistas como Coombs (1985); Delors (1996) e investigadores que hacen recomendaciones a los gobiernos en vías de desarrollo, principalmente para afrontar algunos problemas en materia educativa, éstas son aplicadas acríticamente en instituciones educativas de nuestro país, en concordancia con lo que señala Rubio (2006); así como también el rumbo de órganos e instancias institucionales a nivel nacional, como lo señalan: CONACYT, (2001); ANUIES (1990, 2000, 2004). Es un encargo para diversas instituciones de educación a todos los niveles, dichas cuestiones obligan a las instituciones a obtener mejores resultados: mejorar los servicios educativos en términos de calidad, eficientar sus procesos administrativos, optimizar sus recursos técnicos, humanos y financieros -Incluyendo el nivel de posgrado-. En este sentido existen trabajos que dan cuenta de las diferentes políticas educativas (Alcántara, 1998) que se han impulsado en nuestro país, y su vinculación con el posgrado en educación, al respecto se encuentran los trabajos de Moreno (2000) y Reynaga (2007).

Por lo tanto es necesario analizar algunas fuentes para la comprensión de la temática, entre otras se identificó a Pozner (1995), quien menciona que es necesario exponer los cambios producidos a nivel mundial que afectan al sistema educativo, especialmente el contexto de las políticas de educación pública, y hacer un análisis de los cambios que sufre la escuela y su posible adaptación a nuevas propuestas. Por su parte Delors, (1996) Justifica la necesidad que tiene la educación para transformar los diversos ámbitos de la vida sociocultural de los países en vías de desarrollo, entre dichas tesis se encuentran: Implantar la educación durante toda la vida en el seno de la sociedad, hacia una globalización de los campos de la actividad humana, de la cohesión social a la participación democrática, del crecimiento económico al desarrollo humano, por lo que propone los cuatro pilares de la educación, sugiere

una educación a lo largo de la vida; se propone revisar las relaciones entre la universidad con la evolución del mercado laboral, así como la cultura y la cooperación internacional.

Otras fuentes sobre el cambio en la educación superior son la UNESCO, (1998) La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción; El Informe de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, UNESCO. Banco Mundial (2000). La Educación Superior en los países en desarrollo; Peligros y promesas. CONACYT-SEP (2001) Programa para el fortalecimiento del posgrado nacional; Vera Chávez, (2003) Calidad en la educación superior.

En estas fuentes se reconoce que así como la sociedad se va dinamizando, la educación debe responder a desafíos y retos para satisfacer necesidades y expectativas de cara a la sociedad del conocimiento, la sociedad de la información, la globalización y las políticas globales y estructurales que en materia educativa están aplicando los gobiernos de los países subdesarrollados.

Por otra parte Ruíz (2001), en su obra *Educación superior y globalización. Educar, ¿para qué?* da cuenta y analiza diversos tópicos: La OCDE y sus propuestas; la relación entre Neoliberalismo, educación y productividad; la educación superior en el proyecto neoliberal, educación esperanza futura y realidad presente; la nueva era del conocimiento vista por los ideólogos del gran capital; y en “la UNAM en el contexto globalizador” hace un análisis de las políticas públicas ante el nuevo milenio.

Por su parte Rubio (2006) Hace un balance de las políticas públicas en educación superior del anterior sexenio sobre: el contexto nacional de la educación, la descripción del sistema de educación superior, y su relación con el mercado de trabajo; su rol regional, la equidad, financiamiento, planeación, gobierno, regulación del sistema, mejora y aseguramiento de su calidad, internacionalización y globalización de la educación superior; y finalmente, la importancia de la investigación e innovación en la educación superior, en este subtema se destaca en particular la importancia que tienen el posgrado y sus apoyos, los estímulos, y distintos programas para tal fin. Se destacan las políticas del CONACYT como órgano generador de ciencia y tecnología para el país, a través de diversas instancias e instituciones. En particular interesa el aspecto del fortalecimiento de los cuerpos académicos. Es posible definirlos, distinguirlos y reconocer sus características “oficiales o gubernamentales”; ya que de esta manera se pueden acceder a incentivos para su generación, reconocimiento y apoyo.

La Gestión escolar para llevar a cabo e implementar las políticas educativas al interior de las instituciones, es necesario un nuevo modelo de gestión escolar distinto al modelo

burocrático administrativo. De acuerdo con Gómez (2007) el término gestión, ha cobrado gran relevancia en el ámbito educativo, la gestión se encontraba dividida en dos actividades completamente distintas, por un lado, la planeación y por otra la administración. La primera se encargaba de diseñar planes en tanto, los administradores en ejecutar lo planeado de ahí la dualidad y ambigüedad de las tareas de la gestión. Existe una diferencia entre administración y gestión; en la primera, se atiende al manejo de los recursos que son asignados y en torno a los cuales se ponen en marcha distintas acciones para poder ejecutarlos, privilegiando una orientación tradicional centrada en la aplicación de las funciones genéricas con cierto grado de pasividad y orientación hacia el status quo, definiéndola como disciplina aplicada y basada en la utilización mecanicista de conceptos administrativos tradicionales.

Sin embargo este tipo de argumentos dejan de lado el carácter dinámico (segunda vertiente) de la tarea de la gestión, la cual ha dado un impulso a la autonomía del concepto, identificando el diseño de la estrategia institucional a mediano y largo plazo, la elaboración y el cumplimiento de planes de desarrollo institucional, la supervisión y el desempeño eficaz y eficiente de las personas y grupos responsables; es decir, que la gestión está involucrada en el proceso de ejecución y desarrollo de las distintas actividades que se movilizan en los ámbitos educativo, financiero, administrativo y técnico-pedagógico, guiada por la acción y resolución creativa de los problemas de la administración dentro de un contexto de innovación, incluso se comenta de un proceso emergente en la toma de decisiones.

Actualmente se considera primordial, en la creación de ambientes de trabajo propicios dentro de las organizaciones educativas, como un factor para potenciar el recurso del centro escolar y mejorar los resultados educativos. La gestión es una herramienta que organiza procesos, dinamiza acciones, procesa información y resuelve conflictos, promueve iniciativas de cambio, crea soluciones en momentos coyunturales, interviene en las partes divergentes, asesora en todo el proceso para llevar a cabo una tarea o proyecto institucional. Asimismo, trata de dar respuesta a una relación que era vertical y lineal, porque era la administración que privilegiaba la toma de decisiones a nivel de autoridades y el sistema, posición que dejaba de lado a los involucrados en la gestión (estilo *top – down*), rígida y acotada por un pequeño grupo de personas que intervenían en la institución. Pasando a una nueva forma, que recuperaba de manera integral la opinión y puntos de vista de los distintos participantes en el proceso de gestión (*bottom – up*). Bajo este nuevo esquema se planteaba que era posible no

sólo recuperar desde distintas posiciones el quehacer de la gestión, lo que se tradujo en uno de los objetivos centrales de la nueva gestión educativa: la calidad.

La gestión escolar se presenta como noción que permite tomar en cuenta aspectos políticos y pedagógicos para iniciar una cultura de la transformación educativa donde esté presente la necesidad de generar nuevas perspectivas y modos de significación de la vida escolar; de esta forma la calidad y la gestión se vincularon de manera estrecha, vía supervisión, pues mientras una cuidaba el proceso, la otra, marcaba las directrices y objetivos finales. La gestión de los procesos escolares es el gobierno ordenado de los elementos que configuran la dinámica de los fenómenos que ocurren en el seno de los centros educativos. Si bien en un principio se privilegiaba el funcionamiento del sistema, ahora apunta a redimensionar a los sujetos. A partir de este enfoque se privilegia a la escuela como una institución donde los sujetos actúan, abriendo así un espacio poco atendido por los administradores y *se presenta a la gestión como una oportunidad para iniciar con una cultura de la transformación educativa* que genere nuevos modos de lo que significa la supervisión de la vida escolar. Esto implica no sólo reconocer las necesidades de los estudiantes, sino aceptar el carácter cultural de la región en que se opera. En todo caso, la gestión como un motor de cambio pretendería cuidar que todos los aspectos avancen hacia la calidad.

Influencia en las políticas educativas en el posgrado

Ante este panorama se presentan nuevos retos al posgrado como: abrirse a las necesidades del proyecto de globalización, la apertura ante la sociedad del conocimiento y de la información, privilegiar transformaciones cualitativas. Esto lleva a la necesidad de fomentar *el trabajo colectivo*, a organizarse en torno a *comunidades de aprendizaje*, en donde se fomente *el trabajo académico en grupo*, *el desarrollo intelectual autónomo*, *se recupere la identidad con lo pedagógico* y *se reconoce al trabajo docente como objeto de estudio*. El reto *del trabajo colectivo* plantea una relación ambivalente de placer y sufrimiento ante un crecimiento intelectual y el temor ante lo desconocido al mismo tiempo: se estarían repensando nuevos valores como el respeto, la creatividad, la colegialidad, la colaboración y nuevas relaciones de poder sobre *el trabajo académico*, sobre el *trabajo interpersonal* y *en colectivo*, así como la afirmación de la autonomía académica.

Por lo tanto las políticas educativas reclaman que todas las instituciones públicas y privadas, de todos los niveles educativos desde el básico hasta el posgrado, reorganicen sus sistemas

administrativos y de gestión, para trabajar bajo proyectos educativos y/o escolares, institucionales, académicos y pedagógicos; por lo tanto, el posgrado no debe quedar al margen ante dichas peticiones por parte de instancias gubernamentales oficiales, que a cambio brindan apoyos económicos como lo hace el Conacyt. Por tales razones el programa de maestría en pedagogía se reestructura y reorganiza, en torno a la reagrupación y participación de sus docentes, para iniciar una transformación de su cultura académica; esto permitió saber: ¿Cuál es el rumbo del programa? ¿Qué tipo de formación brinda a sus estudiantes? ¿Cuál es el perfil de ingreso más idóneo para sus estudiantes? A continuación pasaremos a revisar a detalle el desarrollo del posgrado en nuestro país y en la UNAM.

1.1.2 Surgimiento del posgrado en México y en la UNAM

Estas transformaciones obligan a situarnos en la sociedad de la información y en la sociedad del conocimiento; en donde existen nuevas formas de interacción entre educación, socialización y movilidad social. En esta sociedad la universidad asume otra relación dinámica con el sector productivo, en tanto debe formar, actualizar y capacitar cuadros con la más alta especialización para satisfacer nuevas necesidades que demanda esta sociedad del conocimiento y de la información; por otra parte, la universidad debe producir y generar conocimiento de vanguardia acorde a las expectativas económicas, políticas y sociales de nuestro contexto sociocultural. Por lo tanto el llamado cuarto nivel o estudios de posgrado es quien debe asumir estas tareas que son fundamentales para el desarrollo científico y tecnológico del país.

En este sentido coincidimos con el llamado que hace Martuscelli (2004:9) a este sector estratégico, al afirmar que “El posgrado es actualmente objeto de atención especial por parte de las universidades e instituciones responsables de conducir la política educativa en materia de ciencia y tecnología. Esto ocurrió por la necesidad urgente de ampliar la base científica del país de por sí pequeña y, por otro, por el proceso de globalización económica, que demanda cada vez más a las Instituciones de Educación Superior la formación de personal altamente calificado, capaz de cubrir los requerimientos técnicos del aparato productivo y de desarrollar actividades de investigación y desarrollo, en virtud de que el conocimiento científico y sus usos prácticos se han convertido en un factor estratégico de la economía y, por tanto, exigen una mayor vinculación con el sector industrial y de servicio”. Por lo tanto es importante recuperar el devenir del

posgrado para comprender su importancia y el impacto de este nivel en la educación y la formación de profesionales de este nivel educativo.

Podríamos afirmar que en nuestra nación el desarrollo del posgrado es reciente comparado con otros niveles educativos, o con la importancia que le asignan otros países al mismo. En 1970 se creó en México el Conacyt institución oficial encargada de promover la ciencia y tecnología, así como el posgrado. Sus políticas influyen en los programas, en las condiciones institucionales, en las tendencias académicas, en las modificaciones y en las orientaciones del posgrado a nivel local, regional y nacional.

En el Programa para el Fortalecimiento al Posgrado (2001) Conacyt identificó que los posgrados en México tienen dos grandes orientaciones: una hacia la profesionalización del campo y otro hacia la formación de investigadores. Es decir que los profesionistas insertados en el campo ocupacional buscan actualizar sus conocimientos y capacidades para profesionalizar su desempeño laboral a través de cursar estudios de Maestría. Otro objetivo del programa que se pretende alcanzar al cursar dichos estudios es iniciar al estudiante en el proceso de investigación.

En el concierto de las instituciones de educación superior de acuerdo con Vera (2003) y el posgrado en particular, se están dando una serie de transformaciones y adecuaciones con miras a brindar servicios educativos de calidad como o señala Naranjo (2008) basados en la equidad, en la eficiencia y eficacia de las instituciones; así como entrar en una nueva cultura de la evaluación para el rendimiento de cuentas y la mejora institucional, esto de acuerdo con los trabajos de Pacheco (2000) y Díaz Barriga (2008).

Devenir socio-histórico y surgimiento del posgrado en México y en la UNAM

Se pretende dar cuenta de cómo el posgrado se ha venido transformado como resultado de la aplicación de políticas educativas a nivel nacional. De manera simultánea para América Latina, el posgrado se enfrenta la exigencia de una clara definición, en su concepto, alcances y prospectivas educativas. Esquivel (2002:29) reconoce la importancia de este nivel cuando alerta “Un aspecto importante para las IES (*Instituciones de Educación Superior*) es pues, la organización de la comprensión intelectual, porque la transformación de la sociedad manufacturera en sociedad hipertecnologizada e informalizada se expresa en el gran cambio de perspectiva sobre el ser y el deber ser del posgrado”. Por eso, la necesidad de la regulación,

aclaración y delimitación de sus alcances desde instituciones implantadas en América Latina. El posgrado se regula a través de instituciones generadas ex profeso como el Conacyt.

El nivel de posgrado toma rumbos diferentes a los de su origen es decir, no se contempla como continuidad de los estudios de licenciatura, porque tienen finalidades propias a partir del programa nacional propuesto en 1989. Hasta 1990 *se define un objetivo principal para la educación de posgrado en el Programa Nacional de Posgrado 1989-1994*. Que según Sandoval (1996:23) pretende “Formar recursos humanos de la mas alta calidad que profundicen y amplíen el conocimiento y la cultura nacional y universal para desarrollar la ciencia, la tecnología y las humanidades, así como transformar e innovar los aparatos educativo y productivo de bienes y servicios, en aras de atender y satisfacer las necesidades del desarrollo del país”. Como se puede observar claramente se expresa la definición de un nivel de estudios diferenciado al de licenciatura, ya que no se le menciona como continuidad de éste, como había sido hasta entonces.

Para abordar el estudio sobre el posgrado en México es importante asumir una postura, por lo cual retomaremos autores que dan cuenta desde hace tiempo sobre la situación del posgrado en México; estos consideran que la consolidación de los proyectos de posgrado en las universidades latinoamericanas, debe entenderse como parte de la dinámica de su crecimiento, aunque deben tomarse en consideración otros factores que influyen de manera definitiva en su transformación como el entorno social y económico. Los programas de posgrado fueron teniendo su origen en varios momentos, dependiendo su creación en los distintos países de América Latina, es a partir del final de la década de los años cincuenta y toda la década de los sesenta en que se formalizan obteniendo reconocimiento institucional, como ejemplo el caso de México, donde la mayoría de los programas actuales de posgrado son aprobados después de 1968, esto no significa que antes de esta época no existieran los posgrados, simplemente no contaban con el reconocimiento y el propósito insertarse en un proyecto nacional.

En conclusión para abordar de manera adecuada el desarrollo del posgrado es impropio observarlo como la suma de situaciones aisladas, sino como parte de la evolución del sistema de educación superior. Klubitschko (1986), señala que el posgrado en nuestro país es reconocido como el cuarto nivel educativo y éste se centra básicamente en el desarrollo de la ciencia y tecnología nacional, aunque también hacia la profesionalización, a pesar del desarrollo que ha sufrido el posgrado, actualmente enfrenta serios desafíos: es centralizado en las

principales ciudades del país, es manejado con políticas que marcan las “ciencias exactas o duras”, tiene una muy limitada oferta y cobertura, no se ha incluido como un tópico digno de estudio por el COMIE, ya que en el reciente congreso nacional no se le ha dedicado un estado del conocimiento propio, existen posturas que lo señalan como parte de la educación superior o extensión de la misma, el mismo presupuesto que se le destina aún esta muy por debajo del que destinan otros países.

Desarrollo del posgrado en ciencias sociales de la UNAM

El posgrado en nuestro país nace en la Escuela Nacional de Altos Estudios (1909) con la finalidad de perfeccionar, especializar a partir de estudios o investigaciones y alta docencia, estos estudios se dividieron en tres secciones: Humanidades, Ciencias exactas y Naturales además de Ciencias Sociales, Políticas y Jurídicas. Pero no se tienen pruebas de que se titulara a una persona como Maestro o Doctor después de cursarlos, de acuerdo con Wuest (1986:124-125).

La Escuela Nacional de Altos Estudios se transformó en Escuela de Graduados en 1925, cinco años más tarde se aprueban dos grados: maestría y doctorado en Ciencias de la Educación y un año después se modifican los programas incrementando algunos relacionados con las ciencias exactas. Esta escuela funcionó hasta 1956 cuando cambiaron el recinto de los estudios de posgrado a cada una de las facultades de la UNAM. Cada facultad estableció sus propios programas incrementándose paulatinamente. A finales de los 70’s se elaboró el Reglamento de Estudios Superiores, brindando bases para el crecimiento de la oferta de estudios y fortaleció los planes y programas académicos, con esto no se logró dar sentido a los esfuerzos, así que llegaron a establecerse programas de las mismas áreas en diferentes facultades. Con el reglamento de 1986 se establecieron criterios más rigurosos para la unificación y la institucionalización de la tutoría. (UNAM, 2002) Aunado a este proceso particular de la UNAM a partir de 1994 con la firma del Tratado de Libre Comercio, el incremento pudo ser observado en otras instituciones de educación superior públicas y privadas con base en lo que señala Pradilla (2002).

Desde la perspectiva de Valenti (2002), el desarrollo del posgrado puede dividirse en tres etapas. La *primera* llamada *expansión desarticulada*, se inicia en 1970 caracterizándose por la creación de universidades en varias entidades, establecimiento de centros de investigación e institutos tecnológicos como instituciones de educación superior, se presentó un crecimiento

acelerado, el incremento fue de 550% comparando las cifras registradas en 1970 y 1984, se crearon también infraestructuras materiales así como el fortalecimiento de los recursos humanos para su atención. Debido a la nula planeación sobre el posgrado nacional, se generó una desarticulación marcada entre las necesidades sociales y la atención académica de éstas, se estimuló el credencialismo demeritando la vertiente sobre investigación. El crecimiento de programas fue desigual, incluso se importaron del extranjero o se consideraron compensatorios de los estudios de licenciatura (culminación del nivel en lugar de procesos de titulación) y los grupos de investigación no se consolidaron, ante esta situación surge la reorientación del CONACYT, iniciando. *La segunda etapa el diagnóstico y la evaluación.* Los resultados de esta evaluación generaron datos importantes para considerar recomendaciones nacionales como: apoyar programas con profesores de tiempo completo y programas especiales en formación de profesionistas en las áreas menos desarrolladas, así como recabar información sobre los egresados; la ANUIES se incorporó a estas sugerencias de mejoramiento del posgrado. Sin embargo, las sugerencias aún eran muy generales, no se dio prioridad a ninguna, no se contó con programas de atención integrados. Finalmente la *tercera* etapa llamada *Consolidación Institucional selectiva e incipiente integración* se inicia una vez establecidas las sugerencias nacionales y se proponen políticas reguladoras, desde el establecimiento de parámetros para ingresar al Padrón de Excelencia.

En estas etapas se trabajó bajo un modelo de cultura individualista que ha prevalecido en la formación académica de las ciencias exactas, las mismas políticas del Conacyt han apostado a la “productividad” reflejada en la producción y resultados de investigación, pero no se pensaron en los mecanismos, en los procesos de formación para un trabajo colectivo entre instancias e instituciones. Ni en las vinculaciones entre científicos, investigadores y académicos para mejorar la formación de los alumnos y del mismo sistema de posgrado, aunque dichas ideas se recuperaron más adelante en la última reforma al sistema de posgrado de la UNAM.

Las circunstancias expuestas ofrecen un marco contextual que debe reconocerse desde el ámbito internacional para comprender la situación de los estudios superiores, aún con el crecimiento desmesurado de la primera etapa, en 1996 el porcentaje de estudiantes en el posgrado representaba el 6% de la educación superior, porcentaje mínimo si se compara con los indicadores de otros países, según Sandoval (1996), desde 1991, el Conacyt se había establecido como promotor de la ciencia y la tecnología, así como sucedió en otros países, la

acción de mayor impacto para los acontecimientos actuales fue el establecimiento de un padrón de excelencia a partir del año 2001.

En octubre de ese año el Conacyt emitió un programa para el fortalecimiento del posgrado nacional (PFPN) en donde se considera a la educación como base del crecimiento personal, por tanto, debe atender a las necesidades de los individuos, los requerimientos del desarrollo nacional, regional; desarrollo científico y tecnológico en relación con el mundo actual. Particularmente promovió una educación superior de calidad para formar profesionistas, científicos, profesores e investigadores capaces de desarrollarse en distintas áreas y disciplinas con buena calidad. El Conacyt promueve políticas de evaluación para el fomento al posgrado proponiendo un apoyo económico a los Programas Integrales de Fortalecimiento del Posgrado, (PIFP) al mismo tiempo de apoyar con becas a los estudiantes de las Universidades que se encontraran en el Padrón Nacional. Estos programas debían contar para el 2006 con: Profesores–investigadores competentes y organizados en cuerpos académicos, un plan y programas actualizados, pertinentes procesos educativos que atiendan de manera diferenciada a los estudiantes, esquemas de evaluación de los aprendizajes, información sistematizada de los egresados, tasas altas de graduación, buena calidad de las tesis de grado, infraestructura apropiada, esquemas que favorezcan el intercambio académico con otras instituciones de educación superior y evaluar sistemáticamente los logros e impacto de los programas educativos.

Se estableció entonces no sólo un apoyo a la formación de posgrado, sino que incluso con estas especificaciones surge la concepción de un nivel de estudios diferenciado y no subsecuente de los estudios de licenciatura, en tanto se considera que cuenta con un desarrollo propio en sus funciones sustantivas de docencia, investigación y divulgación; diferenciadas de las acciones propias de licenciatura. Los programas de posgrado inscritos en el Padrón Nacional adquieren un significado de calidad garantizado por el proceso de evaluación del Conacyt, teniendo un impacto incluso social dado que se reconocen diferenciados, con calidad educativa a aquellos programas que forman parte de este registro. Con este proceso de evaluación también implicó un sistema de clasificación de los programas que podrán identificarse como: de Competencia a nivel Internacional o de Alto nivel.

Otra de las consideraciones de esta clasificación sobre el tipo de programas de posgrado que se imparten en México, se encuentra relacionada con la orientación de los

mismos, pueden ser: con orientación profesional y con orientación a la investigación. En cuanto a los programas de maestría, éstos se enfocan a ampliar conocimientos de una especialidad, campo o disciplina y habilita al estudiante para el inicio del trabajo de investigación o la aplicación innovadora del conocimiento científico o técnico. El estudiante participa en actividades de investigación conducida o proyectos terminales de carácter profesional, docente o empresarial (esto último cuando el programa es de orientación profesional). Por lo tanto se deberá demostrar la capacidad para desarrollar un proyecto de investigación individual o tesis, de acuerdo con lo que señala el Conacyt (2001).

Esta caracterización sobre los programas de posgrado permite una clarificación sobre los fines de este nivel, se aclaran alcances y favorece el desarrollo de este tipo de estudios. Se encuentra la propuesta de atender a las necesidades sociales en cuanto se reconocen estudios con orientación a la profesionalización incluyendo una demostración sobre el logro de la integración de los alumnos a proyectos específicos de formación bajo la supervisión de los tutores puntualizando la práctica profesional y como lo expresan algunos análisis de resultados por ejemplo, los realizados en la Universidad de Colima por Preciado, el 71.42% de los egresados encuestados consideraron que de acuerdo con los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos brindados por la Institución, éstos fueron necesarios para el desempeño profesional.

En el caso de los programas de investigación se propone evidenciar la existencia de líneas de investigación consolidadas, que permitan la integración de alumnos a proyectos de investigación bajo la asesoría de profesores investigadores. La maestría pretende, en general, iniciar al estudiante en este tipo de procesos, sin embargo los estudios correspondientes al área de las ciencias sociales tienen una gran desventaja, en tanto no son considerados productores de conocimiento aplicable a la necesidad de la sociedad de la información como en cambio, sucede con las ciencias duras y la tecnología.

La educación en nuestro país necesita realizar modificaciones para contrarrestar el movimiento de globalización, sin olvidar el compromiso social, ético y crítico característico de los estudios universitarios o de educación superior. Esta es una de las causas de expansión del posgrado que aún no cesa; otra puede considerar el establecimiento de programas que estimulan el crecimiento académico y, en el caso de la educación el incremento de profesionistas en esta área, la implementación de instancias de investigación educativa y

finalmente el grado de desarrollo académico, que en consecuencia evoluciona en la misma institución de educación superior según Díaz Barriga (2002).

La Universidad Nacional Autónoma de México en relación con los estudios de posgrado no ha sido la excepción sobre las reformas educativas generadas por las propuestas internacionales. Los programas de posgrado han requerido trazar nuevos planes, en respuesta a estas demandas, se demuestra esta necesidad desde el “Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM 2002-2006”. Dicha política establece la pretensión de coincidir con el Programa Nacional de Educación 2001-2006 y El Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006 principalmente con relación al aumento del número de egresados de posgrado, elevar la calidad y cantidad de investigadores dedicados al desarrollo de ciencia y tecnología con niveles competitivos (UNAM, 2002).

Las reformas a los estudios de posgrado de la UNAM expresan no solo la historia de planes y programas de estudio, sino que descubren las dificultades de la tarea académica de este nivel de estudios. La actual estructura y organización del sistema universitario de posgrado implica articulación, colegialidad, flexibilidad y mayor apoyo al estudiante, que van desde un programa de becas hasta el asesoramiento en su formación e iniciación al proceso de la investigación (UNAM, 2007). En este sentido *la cultura académica resulta ser una necesidad para lograr los propósitos* que se plantean en la reforma a los estudios de posgrado, ya que una nueva cultura académica implica aglutinar entidades académicas, instancias encargadas de las funciones sustantivas, comités, investigadores, tutores y académicos con los estudiantes; trabajar con otra cultura organizativa, una gestión distinta, articulando campos y líneas de investigación, a partir del trabajo colegiado de todos sus actores, para lograr una mejor formación en los alumnos a partir de flexibilizar el currículum, de acuerdo a distintas necesidades y expectativas profesionales, fortaleciendo el sistema tutorial, que iría más allá de un simple acompañamiento en los estudios de posgrado.

Contradicciones, problemáticas, retos y perspectivas del posgrado

En definitiva el nivel de posgrado en América Latina y en México se consolida paulatinamente, conceptualiza y puntualiza sus propósitos, deslindándose del nivel de licenciatura. La caracterización actual aún es dispersa, no se cuenta con los datos suficientes sobre la calidad y el desarrollo de estudios de posgrado, sobretudo en relación con el área educativa, aún considerando a la misma institución como es el caso de la UNAM.

El trabajo para la consolidación de los estudios de posgrado, en especial los de corte sociológico y en educación es arduo, el desarrollo del trabajo colaborativo entre docentes, investigadores y autoridades demostrarán la toma de acuerdos necesarios para fortalecer las acciones académicas hasta ahora emprendidas, transformarlas y orientarlas de modo tal que brinden respuestas adecuadas a las demandas sociales. Una fuerte contradicción es que de acuerdo con los estándares internacionales se demanda al programa un trabajo colegiado, en cuerpos académicos de sus docentes. Un docente que articule docencia con investigación y que esté publicando permanentemente; sin embargo no se cuenta con la infraestructura necesaria, con recursos humanos y materiales óptimos para dar respuesta a estas peticiones.

La formación de investigadores y la titulación en los posgrados en educación y en pedagogía siguen siendo grandes retos a enfrentar, desde la normatividad y en la vía de los hechos, la aplicación del reglamento varía, según las tradiciones académicas de cada grupo de docentes e investigadores, por otro lado, las condiciones de la docencia no son idóneas al carecer o tener pocos docentes contratados de tiempo completo. En cuanto a la infraestructura se carece de espacios propicios para permanecer y desarrollar actividades de investigación tanto para docentes como para estudiantes. El rumbo que tome el posgrado, dependerá del grupo de docentes que lo dirigen y/o participan en su gestión, la visión que la FES Aragón plasmó en su Plan de Desarrollo 2005-2009 propone que “En el nivel de Posgrado la actividad académica estará apoyada por cuadros docentes propios quienes contarán con el grado de maestría o doctorado” así, es posible comprender la necesidad de conformar una comunidad de docentes e investigadores egresados de la misma facultad lo cual generaría historia, identidad y productos propios, consolidando el cuarto nivel en pedagogía.

1.2. El programa único del posgrado de pedagogía de la UNAM y la maestría en pedagogía de la FES Aragón.

El programa de Pedagogía de la UNAM inicia como Doctorado en Ciencias de la Educación en 1935 y desapareció en 1939. En 1935, el Departamento de Ciencias de la Educación se convierte en Pedagogía con dos programas autorizados de maestría y doctorado. Para 1960 la reestructuración académica genera también un programa de licenciatura. Sin embargo, el trabajo de formación de investigadores sólo se brindaba durante el doctorado. Al respecto, la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM también experimentó un proceso difícil

de asumir en la “realidad social” tanto por estudiantes y maestros, por el cambio de reglamento según Rébora (2001).

El programa único del posgrado en pedagogía de la UNAM, se desarrolla en cuatro entidades académicas: La Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón), La facultad de Filosofía y Letras (FFyL), el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), y recientemente se incorporó la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán). Este programa tiene una historia y tradición en México desde 1935, cuenta con una trayectoria y reconocimiento por la producción académica de sus investigadores, tutores y profesores dentro y fuera del país.

Los objetivos del programa en el nivel de doctorado son:

- Propiciar la realización de investigaciones originales que favorezcan el desarrollo del campo disciplinario y atiendan los problemas educativos, en particular los de México.
- Formar investigadores de alto nivel, capaces de desarrollar indagaciones originales en algunas de las áreas de conocimiento o línea de investigación que el programa ofrece.
- Fortalecer la formación disciplinaria para consolidar el ejercicio académico, docente y profesional del más alto nivel (UNAM, 1999:23).

Para el logro de sus objetivos, el plan de estudios se organiza en cuatro campos de conocimiento vinculados con ámbitos de actividades profesionales que incluyen: 1) Docencia universitaria, 2) Gestión académica y políticas educativas, 4) Educación y diversidad cultural, y 4) Construcción de saberes pedagógicos. Estos campos de conocimiento ofrecen una pluralidad de opciones al alumno para seleccionar el más sólido y pertinente de acuerdo a sus necesidades e intereses, para lo cual se requiere de un currículum flexible, que combine líneas de investigación. De los cuatro campos de conocimiento se desprenden 10 líneas de investigación que conforman el programa.

A pesar de que las entidades académicas están normadas por el mismo plan de estudios, el mismo consejo académico, y se pueden hacer uso de la misma infraestructura instalada, y con un presupuesto único; cada entidad tiene su propia historia, dinámica, vida institucional y cultura académica. Existen tareas por consolidar en los docentes, como el trabajo al interior de su línea de investigación, al respecto la voz de un actor que señala que:

“El sistema tutorial es otra diferencia sustancial con la facultad de filosofía en tanto nosotros estamos al finalizar este semestre estaremos por realizar nuestro décimo séptimo coloquio interno de investigación....hablar del décimo séptimo coloquio de investigación, es hablar ya de un proceso...Acá lo que hemos hecho es recuperar la experiencia de la planta docente y desarrollar las líneas más o menos las diez, no todas se cumplen yo pensaría que alrededor de cuatro o cinco líneas se cumplen...La obra los avances de investigación de cada docente en cuanto a línea de investigación son disímiles el menor porcentaje de docentes tiene líneas de investigación consolidadas, la mayoría, esta en proceso de construir su línea de investigación (A01)”.

En comparación la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) tiene una larga historia con académicos y profesores de carrera de tiempo completo que han consolidado líneas de investigación, El Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) recoge la experiencia y tradición del CESU y del CISE, aglutina al principal cuerpo de investigadores de reconocido prestigio a nivel nacional e Internacional de la UNAM. La FES Acatlán contribuye con una gran tradición sobre la pedagogía. En el caso de la FES Aragón, en la maestría en pedagogía en el periodo 2005-2009 se instrumentó y vivenció el actual plan de estudios, que si bien se aprobó desde 1999, no se había aplicado, lo cual representó un gran reto porque una cosa es lo que señala curricularmente el plan y otra es instrumentarlo. En resumen cada entidad responde a características y expectativas propias de sus actores, y esto se ve reflejado en las prácticas educativas de los docentes, en los seminarios, en la tutoría, en la organización de los comités tutorales y en los coloquios de investigación.

Condiciones, características y evolución

Las condiciones de cada entidad académica son diferentes, si bien el IISUE no tiene *estudiantes*, pero los apoya al brindar seminarios, tutorías, sus investigadores son miembros de los comités tutorales, el instituto aporta doctores quienes fungen como tutores de los estudiantes del doctorado y como miembros de los comités tutores de las otras sedes. En la FFyL se concentran una amplia gama de académicos, docentes y tutores con producción e investigación publicada y con un reconocimiento probado dentro y fuera de la comunidad universitaria, lo que representa una fuerte demanda por los estudiantes que prefieren esa sede, hasta donde se sabe sus docentes y académicos están participando en múltiples actividades académicas que le dan una gran riqueza a su vida académica, por lo que les resulta difícil la realización de la tutoría, la integración de comités tutores, la realización de coloquios de investigación, existe la flexibilidad de que los estudiantes escojan materias de distintas líneas de investigación, por lo que luego se tienen que hacer las equivalencias en los diferentes

seminarios que tienen que cubrir: obligatorios, optativos y especializados. La FES Acatlán como se acaba de integrar al programa único, tendrá que adaptarse a la dinámica de los seminarios, la tutoría, los comités tutores, los coloquios de investigación por lo que está en un proceso de adaptación, que requiere tiempo.

En el caso de la FES Aragón de acuerdo con la creciente demanda que se ha ido incrementando, ya que es la única oferta educativa que se encuentra al oriente de la zona metropolitana, asisten estudiantes de las comunidades aledañas del estado de México, e incluso de los estados de Morelos, Hidalgo, Puebla. La petición no sólo se ha centrado en profesionales de la educación sino también de otras carreras y disciplinas por la tradición de profesionalización de la docencia, es decir, asisten docentes de preescolar, primaria y secundaria, además de aquellos del nivel medio superior y superior; si a esto le sumamos la inercia de la antigua maestría en enseñanza superior, entonces se puede comprender porque de ella, han egresado arquitectos, abogados, ingenieros, comunicadores, médicos, sociólogos, odontólogos y otros profesionistas.

Podemos concluir que las condiciones y evolución de cada sede son distintas por sus propias características; sin embargo existen vínculos, convenios y acuerdos para que existan intercambios de alumnos, docentes y tutores; de acuerdo con la vinculación de diferentes instancias de la UNAM, en donde precisamente esa diversidad y pluralidad sea aprovechada para sumar esfuerzos y articular experiencias para ofrecer una amplia gama de posibilidades de formación a sus estudiantes.

Problemáticas, retos y expectativas

Al inicio fue problemático optimizar vínculos y esfuerzos de articulación por inercias, resistencias y las distancias, era difícil que los doctores, académicos y tutores del IISUE y de la FFyL se trasladaran hasta la FES Aragón, por sus múltiples compromisos profesionales y académicos, también resultó complicado acordar sobre la unificación de contenidos a abordar en los seminarios, y sobre todo la implementación del sistema tutorial, ya que inicialmente la FES Aragón no contaba con docentes que tuvieran el grado de maestría y doctorado; (sólo se contaba con un 30%) paulatinamente, se ha ido revirtiendo esta tendencia con la formación de sus propios cuadros, y algunos egresados de la maestría ahora son académicos de la misma y han cursado el doctorado.

Otro de los grandes retos fue la formación de tutores para llevar a cabo la tutoría, para realizar las sesiones de comité y los coloquios de investigación, en este sentido la cultura académica se circunscribía básicamente a la docencia, se cursaban los seminarios para cubrir los créditos necesarios y al final se realizaba el trámite de titulación, -en el mejor de los casos-; ya que muchos estudiantes no consideraban la titulación desde su ingreso a la maestría, lo cual provocó altos índices de rezago en la titulación. La posibilidad de solicitar el ingreso del programa al padrón de excelencia del Conacyt implicó una serie de retos, en el sentido de cubrir con requisitos que en ese momento no se tenían. Estos implicaban la conformación de líneas de investigación centradas en los campos de conocimiento, elevar el índice de titulación, la capacitación y profesionalización de sus docentes para obtener el grado de doctor. Estas peticiones obligaron a impulsar el inicio de una transformación de su cultura académica del programa, estrechando más lazos y redes de comunicación y vinculación. Las expectativas del programa se centran primero en su ingreso y posteriormente en mantenerse en el padrón de excelencia del Conacyt, a partir de las evaluaciones que se le hagan al programa en su conjunto. Se pretendió consolidarse como un programa de excelencia a nivel internacional a largo plazo.

1.2.1. La maestría en pedagogía de la FES Aragón

Es importante tener presente que en esta institución al igual que en otras existen limitaciones propias de un modelo normativo, de un contexto y de una historia previa, porque es el marco en el que tienen cabida las relaciones entre los diferentes actores y donde se desarrollan sus prácticas educativas, según Bardisa (2010 c). Por lo tanto es necesario reconocer el origen de la ENEP Aragón ya que surge en un contexto de la masificación y descentralización de la educación superior en la década de los setenta, originado por consultas y reclamos sobre el incremento de la atención a la demanda de estudios superiores, así como el resultado de posturas políticas y la sobrepoblación estudiantil en Ciudad Universitaria, de acuerdo con lo que señala Rivas (2003).

Así, es posible comprender la existencia de una dependencia académica de la rectoría hasta la fecha; la ENEP Aragón se estableció en medio de dificultades relevantes como la conformación de un cuerpo docente para la preparación de sus estudiantes; no existían grupos académicos sólidos para una adecuada orientación, como lo señala Rivas (2003). El entorno

de las instituciones como la ENEP Aragón era marginal, se ubicaron hacia las afueras del centro urbanizado, por tanto, la escasez de profesionistas calificados generaron cuadros académicos improvisados. La representatividad de las escuelas periféricas en Ciudad Universitaria ante los Consejos técnicos quedó limitada a grupos muy pequeños, por tanto su nivel de influencia fue escaso.

Ante estas dificultades, la ENEP Aragón retoma los planes y programas de estudio para el nivel de posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras en 1980; sin embargo, su personal docente no contaba con características académica necesarias, por ejemplo, los Directores del periodo de 1978 hasta 1990 contaban con el grado de estudios de Licenciatura, tenían nombramiento académico de Profesor de asignatura y carecían de obra publicada. Las condiciones académicas quizá fueron menospreciadas para estos centros educativos. El modelo educativo imperante basado en la tecnología educativa así como la perspectiva que su formación en el área biomédica le proporcionaba una lógica al rector en función Dr. Guillermo Soberón Acevedo, que influyeron de forma determinante en la aplicación de los programas educativos de estas escuelas periféricas, en específico en la ENEP Aragón al pretender la capacitación y profesionalización del estudiante, donde a su vez se priorizó el aspecto administrativo descuidando el ámbito académico.

Para ilustrar lo anterior se retoma a Kent (1990, citado en Rivas y Sánchez, 2001:162) con respecto al surgimiento de las ENEP cuando comenta su conformación como caracteriza a este periodo rectoral “atrás de una fachada de modernidad –las currículas modulares, el discurso de la interdisciplinariedad y la estructura departamental- se recrea una versión diluida y fragmentada del tradicionalismo académico y político. Esta ambivalencia es un signo dominante del estilo racional autoritario de modernización que caracterizó al periodo del rectorado soberonista, “estructuras modernas en un trazo formal pero rígidas en lo político e inmóviles en lo intelectual”. Kent (1990:119-120). A continuación se revisa el desarrollo del programa de la maestría en pedagogía, hasta la actualidad.

Devenir de la maestría en pedagogía

* El 2 de septiembre de 1980 por acuerdo del Consejo Universitario, se creó la Maestría en Enseñanza Superior hoy programa de maestría y doctorado en pedagogía.

* La División de Estudios de Posgrado fue creada en 1985, en esta institución se le denominó Jefatura de la División de Estudios de Posgrado e investigación, ya que esta instancia se tendría que hacer cargo de los diferentes programas de posgrado.

* El programa de posgrado en pedagogía fue aprobado por el Consejo de Humanidades y Artes en febrero de 1999 es un programa único en la UNAM en el que participaban tres entidades universitarias: la Facultad de Filosofía y letras, el IISUE (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación) y la FES Aragón. En aquella década la cultura académica de la maestría se centró en la docencia, en profesionalizar a docentes de distintos niveles educativos, esto es importante ya que pareciera ser que esa era su única finalidad, válida para aquella época y su contexto.

* A través de 25 años de existencia, se ha logrado contar con una planta académica de carrera de más 55 docentes de tiempo completo y 10 de medio tiempo, distribuidos en diferentes áreas, representando el 3.3% del total de profesores. Es lógico comprender el abandono a las actividades sustantivas como la extensión de la cultura, vinculación e investigación, para el año 2001 se contaba con 5 profesores de carrera en el área de Pedagogía de acuerdo con Rivas (2003). En comparación con otras Facultades periféricas, Aragón no ha contado con el apoyo suficiente para la solución a estas dificultades, por ejemplo, la FES Iztacala contaba con 400 profesores de carrera en ese mismo año. En Aragón por la tradición cultural e histórica su cultura que se centraba en la formación de maestros primero universitarios y después se abrió la oferta a otros niveles educativos.

* Se pretendió fortalecer el acompañamiento para formar profesionales con el grado de maestría o doctorado y para ello se reconoce la labor del tutor, de los comités tutorales y del coloquio al final del semestre. La adecuación de los programas en relación con el Reglamento General de Estudios de Posgrado no fue tarea sencilla, ya que esto implica “las tradiciones académicas imperantes en cada programa” de acuerdo con Arredondo (1997:102). La eficiencia terminal estimada hasta el 2001, del programa de Maestría en Enseñanza Superior, fue del 12.8%. Las causas identificadas implicaban una carencia de docentes con tiempo completo para la atención a estudiantes o desarrollar investigaciones y la movilidad del personal docente causó inconsistencias en el logro del perfil de egreso de los estudiantes. La maestría en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón se encontró inmersa en situaciones y problemáticas propias de la inercia y cultura de las universidades, por una parte,

un rezago importante acumulado en materia académica y por otra parte, existen necesidades acordes a los nuevos tiempos que le exige el contexto de la globalización y el nuevo orden socioeconómico: la sociedad del conocimiento, elevar el nivel de calidad de la educación, el uso de ciencia y tecnología de punta, la vinculación con el aparato productivo, la apertura a la economía internacional, la generación de nuevos conocimientos científicos y tecnológicos; para lograr lo anterior se requiere del papel preponderante de un actor fundamental: el docente, que forme recursos humanos con la tradición que caracteriza a la UNAM y que respondan a este nuevo orden global. Por lo tanto la nueva cultura académica implicaba nuevas formas de planear, organizar y evaluar; es decir una forma alternativa de gestión académica centrada en recuperar lo pedagógico. Como producto del capítulo se da cuenta de cómo inició el proceso de transformación de la cultura académica del programa, a partir de la realización del diagnóstico situacional que se realizó en el 2005, cuyos referentes empíricos aparecen en los anexos del trabajo de investigación.

* El 31 de marzo del 2005, el Consejo Universitario en pleno, decide otorgar la denominación y carácter de Facultad de Estudios Superiores Aragón debido a la puesta en marcha de los programas de posgrado en varias áreas, como Derecho, Ingeniería, Economía y Pedagogía. En ésta última, surge en un primer momento la Maestría en Enseñanza Superior, misma que más adelante se transformó en Maestría y Doctorado en Pedagogía, recibiendo apoyo de la división de posgrado logrando un fuerte impacto en el ámbito formativo, profesional por medio de la investigación. De esta manera, el programa de Posgrado en Pedagogía en su nivel Maestría busca consolidar una formación de alto nivel, flexible y que sea el resultado de conjuntar esfuerzos de entidades académicas, vinculando así a los subsistemas de docencia e investigación, con la integración de esfuerzos de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), la FES Acatlán y la FES-Aragón.

Por lo que se hizo importante conocer el origen histórico de la institución, su contexto social, los aspectos políticos y culturales que influyen, su estructura formal, el marco jurídico que la regula, el currículum, las cuestiones sindicales, la formación académica de sus docentes, entre otros, con el objeto de comprender que todo esto crea un ambiente que limita y en algunos casos paraliza iniciativas de cambio y mejoras para elevar la calidad de la educación, creándose situaciones y conflictos de interés personal y de fines políticos, cuotas de

poder, lo cual dificulta la toma de decisiones; por tanto es necesario conocer para comprender la dinámica de la institución desde su entorno cultural, reconociendo sus diferencias y coincidencias para explicar el papel de sus docentes al interior de la institución.

Las posibilidades de identificar el rumbo que debe tomar la institución en general, depende del grado de comprensión sobre las necesidades sociales para responder a las exigencias de su contexto y de manera simultánea, a las exigencias internacionales de globalización. La comprensión de estas necesidades pueden ser destacadas a partir del análisis del contexto que en particular atiende la Universidad, será necesario entonces, ampliar el estudio sobre las condiciones, características y situaciones académicas de los estudiantes de posgrado de la FES Aragón. Este posgrado es *sui generis*, ya que por cuestiones técnico-burocrático-administrativas, su División de Estudios de Posgrado además del programa de pedagogía, aglutina a los programas de maestría y doctorado en Derecho, Economía y la maestría en Arquitectura y la Especialización en puentes en una misma instancia administrativa y comparte un mismo espacio físico (edificio A-12). El posgrado de Aragón, atiende a un gran número de alumnos 249 (2005-2006) con un escaso presupuesto que se refleja en la falta de investigadores de tiempo completo (3), profesores de carrera (3), medio tiempo, plazas definitivas de asignatura ya que, casi la totalidad de sus profesores son re-contratados semestralmente por semana-hora, faltan cubículos para realizar trabajos de investigación y tutorías; no hay recursos propios suficientes para publicaciones, intercambios, visitas, estancias, asistencia a eventos académicos y congresos nacionales e internacionales. Quienes han experimentado este proceso de cambio de programa en la FES Aragón, manifiestan dificultades que enfrentan, al aplicar actividades académicas e investigaciones con finalidades de titulación.

1.3. Diagnóstico situacional de la maestría en pedagogía

El conocimiento de los propósitos y el diagnóstico del programa fueron condiciones para planificar el cambio: permitieron tener una orientación definida, identificar los logros y los problemas. Un buen diagnóstico se basa en información suficiente y confiable, sin ésta se corre el riesgo de que la valoración no corresponda con la realidad o corresponda sólo a una parte de la misma, por lo tanto no sería una base confiable para planificar el cambio de acuerdo con la

SEP (1990). La finalidad del diagnóstico es contestar con la mayor precisión posible ¿En qué medida el programa cumple con su misión? ¿Cuáles son los logros educativos de los estudiantes? ¿Qué deficiencias se observan en los resultados educativos? Estos cuestionamientos son la base para iniciar el proceso de cambio, puesto que permitieron identificar las debilidades y fortalezas del programa e indicaron qué corregir, que fortalecer y qué nuevas acciones se requieren realizar para mejorar la calidad de la educación en los estudiantes. Es decir, son la base para la elaboración de un proyecto escolar y/o académico de acuerdo con la SEP (1990).

La búsqueda de las causas de los resultados satisfactorios puede llevar a descubrir formas de trabajo, formas de relación con los estudiantes, y otros elementos que deben cambiarse para mejorar los resultados: la organización, funcionamiento y el clima de trabajo del programa, es decir el nivel de convivencia profesional entre los docentes; en las escuelas al igual que en cualquier tipo de organización se da la integración de grupos por intereses y afinidades personales. La existencia de estos grupos propicia en algunos casos, una convivencia más agradable en el centro de trabajo, pero también en otros, es fuente de agravios y rencillas que separa a los docentes en grupos antagónicos en constante conflicto que dificultan la tarea educativa (SEP, 1990).

Encontrar caminos para resolver las diferencias, así como para mejorar su participación en trabajo colegiado son aspectos que se tienen que resolver. Por lo que coincidimos con Silvestre (2002:79), cuando señala que “El diagnóstico pedagógico es el estudio profundo del estado de un proceso o producto de carácter pedagógico, que posibilita la identificación de logros, dificultades, potencialidades y causas, en función de un objetivo determinado, en un momento dado, con el propósito de su transformación”. Por lo que se realizó un diagnóstico para saber el nivel de logro alcanzado, identificar dificultades y potencialidades, las causas que frenan y los factores que pueden acelerar el logro del propósito, es decir qué precisa ser atendido y modificado en función de lo esperado.

En el marco de la reorganización interna del programa de la maestría en Pedagogía de la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la FES Aragón, durante el periodo 2005-2009, se apertura el campo de conocimiento IV “Construcción de saberes pedagógicos”, que tuvo como propósito fundamental investigar y teorizar sobre el programa de la maestría en pedagogía, bajo el enfoque interpretativo; y que busca los siguientes propósitos: 1.- Crear

“espejos” para que los actores docentes y alumnos vean reflejadas sus prácticas pedagógicas al interior del programa y puedan mejorarlas; previa reflexión. 2.- La intención de investigar hacia el interior del programa sus propias prácticas y procesos de formación con el objeto de intervenir y proponer mejoras a la maestría, 3.- Documentar las experiencias innovadoras que se están desarrollando al interior del programa, para su análisis y posterior difusión, 4.- Implementar diagnósticos para obtener información válida y confiable; partir de una autoevaluación para poder comparar los resultados obtenidos, y 5.- Dar cuenta de cómo los actores se están involucrando el proceso de transformación y cambios institucionales, académicos y curriculares al interior del programa, al respecto un actor señala: “Desde mi perspectiva el campo IV es el que debería de tener mayor fuerza porque estamos formando en pedagogía, pero yo también lo asocio un poco al a la profesión origen de los mismos docentes una de las debilidades del posgrado es que son pocos los pedagogos (G03)”.

Elaboración del diagnóstico situacional 2005.

➤ *Elaboración del diagnóstico.*

Para su desarrollo se aplicaron a estudiantes y docentes encuestas estructuradas que buscaban explorar cuatro ejes de análisis, y al interior de ellos se identifican los siguientes aspectos.

I Actores. *Datos generales:* edad, sexo, estado civil, ingresos, estudios y carrera de origen.

II Programa del Posgrado. Medio de divulgación del programa, valoración que tienen sobre el *contenido de las actividades académicas* profundidad, especialidad y actualidad; valoración *del programa* claridad, organización, seminarios de investigación, calidad, pertinencia, equidad e innovación; y la congruencia entre la actividad académica y sus expectativas de los actores.

III Procesos y Prácticas de Formación. Motivos de ingreso, funcionamiento del comité de ingreso, trámites para la graduación, frecuencias de participación en actividades académicas, mecanismos para contar con tutor, *relación e interacciones con otros participantes del programa* (tutores, profesores, compañeros, administrativos, funcionarios) y sobre el *funcionamiento de los órganos colegiados* comité tutorial, comité académico; y la actitud del profesor al evaluar.

IV Condiciones Institucionales. Recursos financieros del programa, *apoyos que ofrece el programa para diferentes actividades académicas* conferencias, congresos nacionales e internacionales *condiciones actuales de infraestructura* servicios de cómputo, hemeroteca, biblioteca y espacios para estudiantes y profesores; aulas, oficinas y equipo audiovisual y *sobre las actividades administrativas del programa* (gestión de trámites escolares, becas, facilidades para publicar.

➤ *Población Participante.*

Actores	Población total	Población participante	Sexo masculino	Sexo femenino	Porcentaje representativo
Alumnos	24	22	5	17	91%
Profesores	26	24	19	5	92%

Fuente: Datos proporcionados por la coordinación de pedagogía.

➤ *Análisis de Resultados.*

Después de la aplicación de los instrumentos, se capturó la información de los cuestionarios en una base de datos de excell, en dónde se realizó un primer concentrado y análisis cuantitativo. Posteriormente para su confiabilidad se volvieron a capturar los cuestionarios en el programa SPSS 10.0 especializado para ciencias sociales. Para la presentación de resultados, se elaboraron gráficas de los aspectos más representativos, analizando dichos resultados.

Este diagnóstico de la maestría en pedagogía forma parte del diagnóstico del posgrado que se llevó a cabo en los demás programas de la División de Estudios de Posgrado de la FES Aragón, (Maestría y doctorado en derecho, economía y la especialización en puentes); lo que a su vez, permitió observar comparaciones en docentes y alumnos de los diversos programas; entre los hallazgos más importantes que se recuperan para esta investigación destacan los siguientes:

a) Condiciones institucionales del programa.

1.- La maestría en pedagogía *venía operando de manera irregular*, ya que oficialmente lo hacía desde el 2000 de acuerdo al programa único de posgrado en pedagogía; sin embargo en la vía de los hechos seguían funcionando y operando algunas inercias y prácticas de la anterior maestría en enseñanza superior, como dar un peso relevante a la profesionalización en y para

la docencia, en detrimento de la formación teórico-disciplinaria y la formación para la investigación.

2.- El programa *era contradictorio* porque seguía trabajando con la inercia de la maestría en enseñanza superior, es decir con un currículum fuertemente centrado en la docencia. No operaba el actual plan de estudios ya que no existían los cuatro campos de conocimiento, ni las diez líneas que oficialmente oferta el plan de estudios. Esto se constató cuando se realizó la reestructuración de líneas de investigación y tutores, pues éstos estaban “cruzados”; es decir, no había claridad en los campos y líneas, existían docentes en varias líneas al mismo tiempo, que no correspondían con su formación de origen, los alumnos estaban asignados a una línea y su tutor estaba en otra, y su proyecto no concordaba con la temática que trabajaba el tutor.

3.- Existía una *ausencia de pedagogos* que le dieran sentido y rumbo pedagógico al programa, éste tenía una tendencia hacia la sociología de la educación, por la fuerte carga de sociólogos (desde el anterior jefe de la división, la anterior “coordinadora del programa” los tutores, los docentes y los alumnos). Resulta ilógico que en una maestría en pedagogía no se tuviera claridad sobre el sentido e intención de lo pedagógico del programa, el sesgo se pudo observar por el título y desarrollo de los proyectos de investigación y el tipo de tesis que se producían. La tutoría era desarrollada por tutores que soslayaban el aspecto pedagógico en los trabajos de investigación, como se puede constatar en la siguiente cita. “Antes, sólo había dos pedagogos en el programa de maestría de pedagogía el resto se divide entre psicólogos, sociólogos y docentes de educación básica y maestros de enseñanza superior, odontólogos y médicos generales, no había el perfil del pedagogo (A01).”

4.- Los coordinadores académicos no eran pedagogos, no se contaba con el campo de “Construcción de saberes pedagógicos”, estaba ausente la disciplina pedagógica, el conocimiento teórico pedagógico, la investigación e intervención pedagógica, no había una claridad e intención pedagógica en la formación de los alumnos, los alumnos y sus proyectos de investigación no correspondían con la formación de sus tutores, no se contaba con la totalidad de los programas de las materias que se daban. Al solicitarlos por la coordinación del programa para su análisis, en un evento académico realizado en 2007, -en la unidad de seminarios profesionales denominada Vivero Alto en ciudad universitaria- se percató que en los pocos programas de las materias que se entregaron, éstos no cubrían con los mínimos requisitos curriculares.

5.- La falta de un *proyecto académico institucional* que articulara campos y líneas de investigación con propósitos e intenciones precisas, la falta de un documento fundacional que diera sentido a cada campo de conocimiento y sus respectivas líneas de formación, La falta de estructuras de organización, de decisión y de operación interna, que además de organizarse y aglutinarse en torno a un proyecto educativo; puedan establecer vínculos de comunicación y cooperación que faciliten las funciones sustantivas, la falta de un cuerpo colegiado para la toma de decisiones en donde confluyan los esfuerzos de cada línea de investigación, que le de solidez al programa en sus diversos aspectos académicos, administrativos e institucionales.

6.- Problemas con la tutoría, uno de los retos más importantes lo constituye el que los docentes se tuvieron que asumir ahora como tutores en investigación de los proyectos de los estudiantes, sin formación previa, sin experiencia y sin una idea clara de los alcances que esto significa, encontramos por un lado que los estudiantes reportaron que no tenían fuertes problemas con su tutor, que se reunían con él cada quince días, que existía el apoyo para su proyecto de investigación; sin embargo, no había avances significativos en los trabajos de investigación, lo que provocó un rezago importante, en la eficiencia terminal. Algunas voces reportaron en las entrevistas malos tratos de los tutores hacia los estudiantes, la falta de compromiso de algunos docentes, así como reclamos de parte de los tutores hacia los estudiantes por su falta de responsabilidad.

7.- Un aspecto central que se reportó por la totalidad de los docentes es la falta de tiempos completos, que persiste hasta la fecha y esto es fundamental para el avance de los anteriores aspectos, al respecto el siguiente testimonio “El principal problema es la falta de tiempos académicos, de tiempos completos en el posgrado (B04)”.

b) Aspectos académicos, administrativos e institucionales

1.-En el aspecto académico se reportaron problemas en los coloquios, las reuniones de comité se realizaban con grandes dificultades por la falta de coincidencia en los tiempos de sus integrantes; había ausencia de eventos de actualización y capacitación para los docentes.

2.-En el aspecto administrativo los actores reportaron problemas de burocratismo en la elaboración de trámites escolares y profesionales, al interior del programa y el trato que recibían no era el mejor.

3.-En el aspecto institucional se carecía de apoyos de diverso tipo, que no correspondían con las otorgadas a las otras entidades académicas: becas, recursos y apoyos para organizar eventos académicos, de intercambio, publicaciones, etcétera.

4.-El 6 de abril de 2006, la Jefatura de la División de Estudios de Posgrado de la FES Aragón, en voz de su coordinador del programa Dr. Carrillo (2006:3) presentó un informe ante el Consejo Académico sobre la eficiencia terminal de la maestría en pedagogía. De 1999 al 2003 en seis generaciones ha existido un total de 172 solicitudes para ingresar a la Maestría, de ellas, sólo se aceptaron 92 (53%) de los 92 alumnos que ingresaron terminaron satisfactoriamente 90 (97%). Sin embargo sólo se han graduado 25 *lo que representó el 27%*. Y sólo el 8% de los egresados lo han hecho en un periodo de entre dos y tres años. De tal manera que se demandó a los diferentes campos proponer alternativas para apoyar la titulación, por ejemplo: Modalidad de titulación mediante la elaboración de un ensayo, un informe académico por actividad profesional, elaboración de un artículo académico, informe académico sobre material didáctico innovador, intervención académica, por la modalidad de innovación educativa; dichas modalidades ahora están vigentes para apoyar la titulación de los estudiantes.

c) Funciones sustantivas: docencia, investigación, difusión y extensión de la cultura

1.-Docencia. En la práctica docente no eran valoradas del todo las necesidades de formación de los estudiantes, en el sentido de considerar sus proyectos de investigación como su eje de formación teórico-práctico y metodológico. No había claridad en torno a qué criterios tomar en cuenta para contratar y asignar a los docentes para atender las diversas asignaturas. Las actividades académicas de los docentes estaban casi exclusivamente dedicadas a “dar clase” y en algunos casos a la práctica de la tutoría. No estaba definida claramente esta función en un proyecto institucional.

2.-Investigación. Existía carencia de actividades académicas que favorecieran una cultura de la investigación para todos los integrantes del programa, de hecho se apostaba a la imposibilidad de siquiera trabajar “la investigación” ya que se demeritaba la capacidad y actitud de los actores para el aprendizaje y la formación profesional de dicha actividad. Algunos docentes manifestaron que “era imposible realizar investigación por no contar con las condiciones, los recursos, la infraestructura y la experiencia elemental para tal función”. En cuanto a las condiciones de los estudiantes, la mayoría trabajaba y sólo 1 de cada 4 contaba

con beca, no era posible que investigaran por su cuenta, no podían asistir a eventos y actividades académicas fuera de la FES Aragón. Por lo que en algunos casos, sólo se trabajaban contenidos desde la postura del profesor y por lo que el alumno conocía. No estaba considerada esta función en un proyecto institucional.

3.-Difusión y extensión de la cultura. Eran escasas las actividades organizadas por la coordinación del programa, ya que no se contaba con los recursos y los “profesionales” no tenían tiempo para asistir a Aragón. No estaba clarificada la importancia de esta función en el programa. Estas funciones eran consideradas como supletorias, complementarias o de “relleno”. No se planeaban u organizaban en torno a las necesidades de formación de los alumnos, ni de los docentes, mucho menos para un campo de conocimiento o una línea de investigación. Tampoco estaba considerada esta función en dicho proyecto.

d) Gestión institucional y pedagógica

1.- El tipo y modelo de gestión llevado a cabo por la anterior administración institucional era de tipo vertical, autoritario y sin espacios para la participación de sus integrantes.

2.-*Gestión institucional* se llevaba a cabo sólo por los funcionarios responsables de la jefatura de división y la coordinación académica del programa; es decir de manera institucional y sólo se informaba de los “acuerdos” a los que se llegaban y se tenían que acatar. La gestión institucional buscaba consolidar el trabajo de las diferentes áreas de conocimiento.

3.- *Gestión pedagógica* se avocaba a los aspectos formales curriculares establecidos en la normatividad, no había imaginación, creatividad e intención de articular los procesos curriculares propios para favorecer una mejor formación, egreso y titulación de los estudiantes.

Entre los hallazgos importantes sobre los docentes partimos de conocer *¿Quiénes son?* Se trata de profesionales de diferentes áreas comprometidos con la docencia desde la maestría en enseñanza superior, que tienen otra ocupación profesional de base, es decir se dedican a otra actividad profesional por la mañana, y en el programa son profesores de asignatura. *¿Qué es lo que quieren?* Seguirse actualizándose en el ámbito educativo, sobre el aspecto pedagógico, algunos señalaron su deseo de realizar actividades de vinculación, extensión difusión e investigación; en su mayoría demandan apoyos de diversa índole para mejorar su actividad profesional y su tutoría; y sobre todo contar con una estabilidad laboral. *¿Qué es lo que hacen?* Básicamente centran su actividad en la docencia y la tutoría; la realizan

sólo el día que les corresponde asistir al programa. *¿Qué es lo que pueden hacer?* La mayoría señaló que tienen un gran potencial para realizar actividades de tutoría, investigación y sobre todo que podrían establecer relaciones de trabajo colectivo con sus colegas, si tuvieran las condiciones óptimas de un nivel de posgrado. *¿Qué es lo que están dispuestos hacer?* Todo lo anterior formó parte de su discurso, porque en la vía de los hechos, una gran cantidad de ellos, no estuvieron dispuestos a definirse y responsabilizarse de tareas explícitas al interior de una línea de investigación, ya que anteriormente por el estar en la indefinición, alternaban sus funciones indistintamente en varias líneas de investigación e incluso en varios campos de conocimiento, sin asumir tareas específicas como obtener resultados y logros de sus estudiantes y tutorandos, con respecto al avance de su proyecto de investigación.

Como producto del diagnóstico se identificó la necesidad de recuperar la voz de los actores, por lo que se pasó a sistematizar la información recabada y se llegó a la conclusión de que, era necesario elaborar un proyecto académico, reconociendo y agrupando diferentes elementos, con el objeto de identificar necesidades; a continuación presentamos el siguiente cuadro que recupera elementos del diagnóstico, que fueron incluidos posteriormente en el proyecto académico del programa.

Cuadro 2 Síntesis del diagnóstico situacional de la maestría en pedagogía de la FES Aragón (2005)

DIMENSIONES	ELEMENTOS	NECESIDADES	CONSECUENCIA
ACADEMICA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nula vida académica ➤ Cultura individualista y fragmentaria ➤ Demandas de participación docente 	<ul style="list-style-type: none"> → Dinamizar la vida académica → Cultura colaborativa y de trabajo en grupo → Reubicación de docentes en torno a su formación académica 	NECESIDAD
PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No había una intención pedagógica del programa ➤ No había un campo para el debate, la construcción, profundización e investigación pedagógica ➤ Problemas con las prácticas educativas: comités, tutoría 	<ul style="list-style-type: none"> → Se centra la intención en prácticas educativas y la formación del alumno → Apertura del campo IV → Construcción de saberes pedagógicos → Redefinición de las prácticas educativas: coloquios, comités, tutoría 	DE CONSTRUCCIÓN DEL
INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No se trabajaba el actual plan de estudios ➤ Formas de trabajo que le dieran identidad al programa ➤ No había espacios y tiempos para reuniones de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> → Reorganización de campos y líneas de investigación → Elaboración del documento fundacional → Reuniones de responsables, campo y línea de investigación 	PROYECTO ACADEMICO

GESTIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Burocrático-administrativa ➤ No había un comité interno de toma de decisiones ➤ Bajos niveles de graduación 	<ul style="list-style-type: none"> → Estratégica, abierta y democrática → Equipo dinamizador responsables de línea de investigación → Opciones de titulación 	DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN
----------------	---	---	---

Fuente: Tabla elaborada por el autor del trabajo, con base en el trabajo de campo.

Como referentes empíricos que forman parte del inicio de la transformación de la cultura académica, se han documentado actividades, en torno al proyecto académico del programa, que permiten analizar acciones emprendidas por la administración, con el objeto de transformar la forma de trabajo de los actores; funcionarios, tutores, docentes y alumnos.

El haber realizado el diagnóstico de la maestría permitió conocer y dar respuesta a las interrogantes planteadas inicialmente, como producto de este ejercicio se reconoció la urgencia de la construcción de *un proyecto académico*, que articule y organice todos los elementos en dimensiones, con el objeto de darle sentido y rumbo al programa. Este proyecto tendría que irse construyendo con la participación activa de todos los grupos docentes, bajo una gestión *estratégica, horizontal, democrática y participativa*. Gracias a la elaboración del diagnóstico nos permitió avanzar en la construcción y comprensión teórica del objeto. Al descubrir que para que se inicie una transformación de una cultura académica, es necesario comprenderla a tres niveles de análisis: 1. A nivel del programa, con la construcción de un proyecto académico que fundamente sus fines, 2. A nivel grupal, considerando el trabajo colaborativo en grupos y 3.-A nivel individual, con la posibilidad de que el actor transforme paradigmas, esquemas y estereotipos; así como roles profesionales preestablecidos.

Por último, estos resultados nos sirvieron de base para dar cuenta del inicio de un proceso de transformación, pero no desde el punto de vista de los funcionarios, sino desde la postura de los actores; es decir, documentar como se pensaba transformar al programa, al respecto desde la jefatura de la división se comentó “La intención es hacer la reunión de Vivero alto semestralmente, diversificar las líneas de investigación y fortalecer los campos de conocimiento y yo creo que actualizar la planta docente (A01)”

1.3.1. Debilidades, fortalezas y retos del programa como resultado del diagnóstico

En el siguiente cuadro se identificaron las debilidades y se reconocieron las fortalezas del programa; que sirvieron para instrumentar propuestas que se implementaron con miras al arranque de la cultura académica del programa, a partir de construir su prospectiva.

Cuadro No. 3 Concentrado de resultados del diagnóstico.

Debilidades	Fortalezas	Propuestas	Prospectiva
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se continuaba trabajando con la inercia de la maestría en enseñanza superior (privilegiándose la docencia por sobre la investigación y la profesionalización.) ➤ No se había tenido la oportunidad de reflexionar en torno a la intención pedagógica del programa, ni sobre la finalidad de la formación pedagógica de los alumnos, ni la posibilidad de realizar investigación pedagógica en los diferentes campos y líneas de investigación. ➤ El tipo de gestión era burocrático-administrativa (no había posibilidad de participación), no había una organización del programa por campos y líneas de investigación, ni comunicación al interior de éstas. ➤ No había un grupo representativo dinamizador del programa, con capacidad propositiva y de decisión, no había trabajo en grupos, ni una vida académica dinámica. ➤ No existían tiempos, espacios y oportunidades de comunicación e intercambio académico entre tutores, docentes y alumnos sobre diversos aspectos de la vida académica del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se partió de una autoevaluación para la reestructuración de la maestría en enseñanza superior ➤ Se logró adoptar e iniciar con el trabajo académico de la maestría en pedagogía. ➤ Se partió de los resultados obtenidos de la experiencia de la maestría en enseñanza superior, y se contó con la disposición de la planta docente para adecuarse a los nuevos requerimientos curriculares demandados por el nuevo plan de estudios. ➤ Se inició con la modalidad académica de la tutoría, los comités tutorales y los coloquios que pretenden iniciar actividades propias de la investigación. ➤ Se reconoce un compromiso académico por algunos docentes, al participar en la reorganización del programa en diversas comisiones para transformarlo. ➤ La formación obtenida por los alumnos estaba asociada con sus expectativas. ➤ El programa se mantuvo funcionando a pesar de la falta de recursos, apoyos e infraestructura adecuada, en gran medida por el fuerte compromiso asumido por los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Condiciones del programa.- Se elaboró y presentó un plan de trabajo para el posgrado por el jefe de la división, propuesta que fue difundida y comentada entre la comunidad de posgrado. ➤ Académicos.- Se conformó una comisión abocada a la formulación de diversas opciones de titulación: examen general de conocimientos, seminario-taller y publicación de ensayos. ➤ Administrativos.- Se presentaron resultados sobre la eficiencia terminal, se recuperaron egresados rezagados de la maestría en pedagogía, por generación, tutor, y sus respectivos avances. Elaboración y operatividad de las “especialidades” con el fin de articular licenciatura, especialización, maestría y doctorado como programa de posgrado. ➤ Institucionales.- Se elaboró un proyecto académico del programa de posgrado en pedagogía de la FES Aragón, que incluye: perfiles académicos propios, consolidar campos de conocimiento y líneas de investigación y el trabajo colaborativo y colegiado en grupo. ➤ Docencia.- “Reunión de vivero alto” En dónde cada línea de investigación presentó su plan de trabajo que se pretendía trabajar. ➤ Investigación.- Fortalecerla al interior de cada línea de investigación, en torno a los perfiles académicos de sus tutores y docentes en congruencia con los proyectos de investigación de los alumnos. ➤ Difusión y extensión.- Se inició con un trabajo de vinculación con otras instituciones nacionales, así como del extranjero, en particular con la universidad de Goias, San Paulo, en Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Consolidación de campos de conocimiento y líneas de investigación, para diversificarlas de acuerdo con el perfil profesional e interés de tutores, docentes y alumnos. ➤ Cristalizar grupos y equipos de trabajo, fortalecer órganos de trabajo colegiado: tutoría, comité tutor y coloquios, para centrarse en la formación del alumno a partir del seguimiento y evaluación de su proyecto de investigación. ➤ Consolidar cuerpos académicos y colegiados al interior de los campos y líneas de investigación. ➤ Fortalecer una cultura académica basada en una gestión estratégica y participativa que consiga el trabajo colegiado, colectivo y colaborativo entre todos los actores. ➤ Consolidar las funciones sustantivas del programa: a)-Investigación. Mejorar procesos, proyectos y productos en la enseñanza de la investigación; b)-Docencia. Impulsar mecanismos de formación como el seminario investigativo, y c)-Difusión y extensión. Promover intercambios académicos y la publicación de productos de aprendizaje e investigaciones.

Fuente: Cuadro elaborado por el autor con base en el trabajo empírico.

De acuerdo con la propuesta de plan del trabajo 2009-2013 de la División de Estudios de Posgrado de la FES Aragón, se identificaron grandes desafíos: aumentar la calidad y cobertura del posgrado para tal fin, se inició la construcción del proyecto académico de la maestría en pedagogía, se identificaron también áreas de reflexión y trabajo:

1.- El *área vulnerable* del programa lo constituye ampliar el banco de horas a 20 hrs, por docente para apoyar su situación laboral, formalizar campos de conocimiento y apoyar líneas de investigación del Plan de Estudios del Programa Único en Pedagogía de la UNAM, así como revisar y buscar nuevos convenios de colaboración, la publicación de diversos materiales como los documentos fundacionales, planes de trabajo, avances de trabajos de investigación de docentes, iniciar con un programa básico de formación de tutores, ampliar la oferta escolar al turno matutino para atender la demanda y contar con más profesores de carrera y de tiempo completo.

2.- En cuanto *al área sólida*, con estricto apego al Plan de Estudios, se desarrolló una experiencia curricular innovadora, al crear algunas líneas de investigación, en otros casos fortalecer otras con cierta tradición que en total sumaron diez líneas de investigación, en donde cada línea de investigación presentó el reconocimiento y el espacio a la labor de sus docentes para documentar sus actividades de investigación, docencia, tutoría, difusión, actualización y vinculación a través del diseño y publicación de su propio documento fundacional.

A través de cada línea de investigación se promovió la flexibilización curricular, el fomento del trabajo entre pares, la incorporación de alumnos de licenciatura, maestría y doctorado y la vinculación con el área de investigación. Para implementar mejoras en el programa se brindó apoyo a estudiantes de maestría y doctorado para realizar sus investigaciones de grado en los mismos seminarios de la maestría; y con ello obtener diagnósticos y acercamientos a las problemáticas que se viven cotidianamente tanto dentro como fuera del aula. El posgrado contó con 91 estudiantes de maestría y con 37 estudiantes del doctorado. En el ciclo 2010-01 se matricularon 15 alumnos de doctorado. El número de tutores de la maestría asciende a 40 y en doctorado es de 14. En cuanto a los retos se planteaba...

Para el 2013, se espera contar con un programa de calidad con reconocimiento a nivel nacional e internacional que incorpore la generación y aplicación de conocimientos como un recurso para el desarrollo de la sociedad, será un espacio privilegiado para la creación y difusión del conocimiento científico. Este programa se caracteriza por contar con un proyecto académico propio, en donde prevalecerá una cultura académica

sustantiva en torno a la investigación de carácter interdisciplinar, con la idea de tener distintas experiencias formativas que sirvan de apoyo a la consolidación de su proyecto académico diferenciado y compartido por sus integrantes, prevaleciendo una cultura incluyente, caracterizado por un trabajo colegiado de todos sus actores en pro de consolidar la cultura académica del programa (A01).

¿Cómo era la cultura académica instituida de la maestría en pedagogía?

Considerando la dinámica institucional de la antigua ENEP Aragón como escuela periférica de la UNAM por un lado, y por otro, por la fuerte tradición centrada en la docencia y por el perfil profesional de los docentes que la atendían, la cultura académica de la maestría en pedagogía era endogámica de carácter *individualista, centrada* en un trabajo personal y en solitario; asociada fundamentalmente con *la docencia*, por la inercia de la anterior maestría en enseñanza superior, que buscaba brindar elementos didácticos a docentes de diferentes áreas y carreras de la misma ENEP Aragón. Recordemos que por la expansión y ampliación de la demanda en educación superior en la década de los setenta y ochenta, el sistema de educación superior se vio en la necesidad de incorporar a un número importante de sus egresados en la docencia sin una formación pedagógica y con una tradición endogámica.

Por lo que la antigua maestría en enseñanza superior en su gestión y administración, se preocupó por organizar y controlar la demanda educativa, por otra parte la disciplina pedagógica de aquella época se centraba en la solución de problemas propios de los subsistemas educativos, por ejemplo: cubrir la oferta educativa, resolver problemas administrativos, medir, cuantificar y evaluar el aprendizaje.

La pedagogía debatía sobre su cientificidad, estaba centrada en el paradigma positivista, con influencia del conductismo y neoconductismo, basándose en la teoría de sistemas y con elementos del funcionalismo y estructural funcionalismo. Posteriormente emergen elementos de la sociología del conocimiento que están presentes en los siguientes autores; Bachelard, (1970), Bourdieu, Chamberdon y Passeron (1972), elementos de la reproducción Bourdieu y Passeron (1981), de la pedagogía crítica Giroux y Mac Laren (1991); así como de la teoría y resistencia en educación Giroux (1992), estos autores centraron el debate en elementos teórico-conceptuales de la pedagogía.

La maestría en enseñanza superior después se abre a la demanda de otros docentes de nivel básico, medio, medio superior y superior de instituciones ajenas a la UNAM, que también

requerían de una capacitación, actualización y profesionalización de docentes y directivos de estas instituciones, por lo que el perfil de ingreso se diversificó; así como también las necesidades, demandas y expectativas de sus actores. Posteriormente muchos de los egresados provenientes de otras áreas y carreras medicina, odontología, psicología, educación básica, filosofía, sociología, comunicación, trabajo social de esta maestría se incorporaron a la misma como docentes de asignatura, sin tener la posibilidad de conocer otras formas y perspectivas de trabajo que se dan en otras instituciones. Por todo lo anterior podemos afirmar que su formación de posgrado ha sido casi del todo *endogámica*.

Existían diferentes tipos de expectativas, en voz de algunos profesores señalaban la necesidad de darle “nivel” al programa, al manifestar que la maestría “era una escuelita vespertina, en donde se venía sólo a dar clase y ya” “Que se necesitaba promover y trabajar la investigación” “Que se necesitaban muchos recursos y elementos para mejorar la formación de los alumnos”, al respecto el siguiente testimonio es ilustrativo: “Originalmente, el programa era muy débil, por el perfil académico de los profesores, débil porque no había un proyecto académico, no había esa claridad por parte de los funcionarios hacia dónde llevar el programa de pedagogía. Yo creo que esas debilidades se han venido fortaleciendo. Yo no me atrevería a decir que todo está resuelto, porque no es así (D04)”.

En el discurso había una organización en campos y líneas pero sólo a nivel administrativo, en la vía de los hechos no existía la posibilidad de reunirse en grupos de trabajo, de teorizar sobre la prospectiva de los campos y del programa. Por lo tanto no había trabajo académico al interior de cada línea, los contenidos estaban centrados básicamente en aspectos sobre la docencia; los tutores y los docentes privilegiaban la formación de los alumnos sobre la profesionalización para la docencia. Para los estudiantes no se tenía la posibilidad de llevar acabo la tutoría de manera sistemática. Estas tradiciones, ritos y costumbres estaban profundamente arraigados en todos sus actores,

Pero el desafío principal era construir, dar cuenta configurar un programa en pedagogía no de enseñanza superior... Coincidimos que queríamos darle vida vivenciar un plan de estudios que estaba allí pero que no lo llevamos acabo, si y yo creo también con algunos criterios innovadores en el diseño de la estrategia para cumplir estos objetivos, antes no teníamos voz como docentes a pesar de que éramos representantes de campo no teníamos la voz ni participábamos directamente en la toma de decisiones (A01).”

La inercia que el programa vivía no podría siquiera ser cuestionada, puesta en evidencia o problematizada, ya que no existía la posibilidad de reuniones permanentes de trabajo académico, porque no había un proyecto educativo, ni académico, y aquella cultura era vista

como “normal”. A continuación observamos como era la organización interna del programa y su conformación por parte de sus docentes.

Cuadro 1. Organización de los docentes por campo y línea previa a la reorganización 2005.

Campo de conocimiento	Responsable	Líneas de investigación del campo de conocimiento	Docentes integrantes
1.- Docencia universitaria (10)	Mtra. Agustina Limón y Sandoval	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Innovación educativa ➤ Teorías pedagógicas ➤ Currículum ➤ Psicopedagogía ➤ Epistemología ➤ Evaluación y planeación curricular 	1.-JERÓNIMO MONTES JOSÉ ANTONIO 2.-LIMÓN Y SANDOVAL AGUSTINA SUSANA 3.-BARRÓN TIRADO MARÍA TERESA 4.-GARCÍA CORTÉS JUAN 5.-ORTIZ VILLASEÑOR JOSÉ LUIS 6.-SORIANO RAMÍREZ ROSA MARÍA 7.-ALVARADO HERNÁNDEZ VÍCTOR 8-MARTÍNEZ MEDRANO ROSA MARÍA 9.-SALINAS JIMÉNEZ MA. GUADALUPE 10.-GÓMEZ RAMÍREZ DANIEL
2.- Gestión académica y políticas educativas (6)	Dr. Juan Bello Domínguez	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Políticas educativas ➤ Gestión académica ➤ Sociología de la educación 	11.-DURÁN GÓMEZ RAFAEL 12.-SÁNCHEZ FABÍAN JOSÉ 13.-BERNAL FRANCO ENRIQUE 14.-BELLO DOMÍNGUEZ JUAN 15.- MIGUEL ÁNGEL OLIVO PÉREZ 16.-MUNGUÍA SALAZAR ALEX
3.- Educación y diversidad cultural (6)	Dr. Carlos Fonseca Hernández	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Género ➤ Valores ➤ Diversidad cultural 	17.-ALICIA RODRÍGUEZ 18.-AHUMADA BARAJAS RAFAEL 19.-FARFAN HERNÁNDEZ JESÚS 20.-FONSECA HERNÁNDEZ CARLOS 21.-HERNÁNDEZ REYES CARLOS 22.-ROMERO HERNÁNDEZ JOSÉ LUIS
4.- Construcción de saberes pedagógicos (4)	Dr. Antonio Carrillo Avelar	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formación y posgrado 	23.-CARRILLO AVELAR ANTONIO 24.-AGUILAR HERNÁNDEZ EMILIO 25.- SANTAMARÍA MARTÍNEZ MARÍA DE LA PAZ 26.-BECERRA SANTIAGO GUADALUPE 27.-OLMOS ROA ANDREA

Fuente: Coordinación del posgrado de pedagogía de la FES Aragón 2005.

En el anterior cuadro se observa como estaba conformado el claustro de profesores, algunos tutores estaban al mismo tiempo en varias líneas, en algunos casos su perfil profesional no correspondía con los proyectos y expectativas de los alumnos que formaban o dirigían, de aquella planta docente, queda menos del 50%. El mayor grupo de docentes endogámicos se concentra en el campo de docencia universitaria –hasta la fecha-, conformando un grupo

compacto, y de la mayor tradición en la maestría por lo que su cultura académica, predominantemente esta centrada en y para la docencia.

Reorganización del programa para dinamizar sus funciones sustantivas

Al iniciar la transformación del programa de acuerdo con los docentes, se debieron reconocer cuáles eran las limitantes y las debilidades del programa, al respecto el siguiente testimonio. “Debilidades...estamos hablando de un programa nuevo, es un programa que está gestando su construcción y que le cuesta trabajo por esta volatilidad. Estamos hablando más bien de un programa en formación por decirlo así que está tratando de articular y definir líneas de trabajo académico que a la postre darán una cultura académica (D06)”

Para realizar cualquier modificación, reforma o innovación no se puede decir que se parte de cero, existe una cultura previa con tradiciones, costumbres, ideología y prácticas propias de su contexto sociocultural, al respecto el siguiente testimonio señaló: “Yo creo que el papel que jugaban los organizadores anteriores fue, traer el programa de pedagogía aquí, nuestro compromiso es fortalecerlo diversificarlo y ya quien venga su compromiso va ser pues tener un programa nacional de posgrado con el nivel de posgrado en desarrollo, yo creo que a él ya le toca el nivel de posgrado con excelencia (A01)”.

Además de la trayectoria que le ha dado vida por de sus docentes, se deben recuperar elementos positivos, aquellos que de alguna manera le han dado solidez al programa, en este sentido deberíamos hablar del inicio de un *proceso, transición o tránsito* ya que no se puede ser tajante, el siguiente párrafo es alusivo cuando se menciona:

Me parece un poco aventurado decir que tampoco no había, dado que de alguna manera también se procuraba organizarse, me parece lo que no existía era el objetivo hacia donde íbamos o que propósitos queríamos en el mediano plazo, vivimos seis siete años y nunca supimos hacia donde íbamos no había metas ni propósitos a cumplir.... Yo creo que el papel que jugaban los organizadores anteriores fue, traer el programa de pedagogía aquí, nuestro compromiso es fortalecerlo diversificarlo y ya quien venga su compromiso va ser pues tener un programa nacional de posgrado con el nivel de posgrado en desarrollo, yo creo que a él ya le toca el nivel de posgrado con excelencia (A01)

En la Maestría en pedagogía en los últimos 3 años pueden reconocer modificaciones importantes que implican el desarrollo del trabajo académico con mayor impacto e intención, dirigida hacia una formación integral del estudiante a partir de un adecuado proceso de selección también de los docentes, ya que: “Aquí predominaba el criterio administrativo, era improvisar a

un profesor en x o y materia y ese profesor a diferencia de ahora que imparte los seminarios de acuerdo a su perfil, de acuerdo a su campo y de acuerdo a su línea de investigación (A01)".

La Maestría se encontró implicada en el inicio de un proceso de modificación de sus estructuras organizacionales y académicas. Los retos a enfrentar para el desarrollo de la investigación, la docencia, la tutoría y vinculación se fueron resolviendo paulatinamente. En el comienzo de este proceso se identifica un cambio de gestión a partir del 2005 y con esto, el surgimiento del campo IV de conocimiento del programa de Pedagogía denominado "Construcción de Saberes Pedagógicos" en el año 2005, que de acuerdo con el propósito del programa de maestría señala: "el campo pretende la producción de conocimiento pedagógico, es decir la teorización de la experiencia educativa cotidiana...generar conocimientos pedagógicos desde la perspectiva de la meta teoría en sus dimensiones epistémicas, metodológicas, históricas, filosóficas y otras" (UNAM, 2001:25). Al mismo tiempo se fortalece la línea de investigación "formación y posgrado", quien retoma dichos propósitos señalados anteriormente.

1.3.2. Caracterización de los actores de la maestría de Pedagogía de la FES Aragón

El programa de la Maestría en Pedagogía pretende la especialización, la profesionalización y la iniciación para la investigación en sus cuatro campos formativos a través de sus diez líneas de investigación, tradicionalmente sólo había estado enfocado a la profesionalización de la docencia desde su origen en el 2001. En el año 2005 la División de Estudios de Posgrado en conjunto con la Jefatura del Programa de Pedagogía llevaron acabo una serie de transformaciones con el objeto de mejorar el programa y ofrecer en los estudiantes una formación de calidad acorde con los requerimientos y estándares necesarios de los estudios de posgrado en la UNAM, que solicitaba el Conacyt para el ingreso del programa al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC); para lograr dicho propósito era necesario aplicar el Programa y el Plan de Estudios vigente (UNAM, 2001).

Es fundamental considerar los propósitos del programa de la maestría en Pedagogía, que entre sus objetivos señala: a) Formación amplia y sólida en los campos de estudio que comprende el programa, b) Alta capacidad para el ejercicio profesional y académico, en particular el ejercicio docente y, c) Los elementos necesarios para inducirlo al aprendizaje y

ejercicio de la investigación científica en el área. En tanto que para los tres primeros campos de estudio de la maestría en Pedagogía, el objetivo es el conocimiento de su propia área: docencia, gestión y la intervención ante la diversidad cultural; en el campo IV se recupera como objetivo la “producción de conocimiento pedagógico, es decir, la teorización de la experiencia educativa cotidiana desde la perspectiva de las diversas disciplinas de origen de los maestrantes, así como la generación de conocimientos pedagógicos desde la perspectiva de la metateoría en sus dimensiones epistémicas, metodológicas, históricas, filosóficas y otras” (UNAM, 2001:34).

Para lograr la consecución de los objetivos del programa se tuvo que adecuar el marco institucional, con las condiciones necesarias para el comienzo de la transformación de una cultura académica distinta, a partir de una organización colaborativa diferente, con la finalidad de transformar la cultura académica del docente, un actor comentó: “Lo más importante lo más significativo fue ubicar a cada profesor en el campo de conocimiento de acuerdo a su perfil y sobre todo a su obra y trayectoria profesional (A01).”

De tal manera que se apostó por una *gestión abierta y democrática* acompañada de una *planeación estratégica*, sobre ésta última un actor comentó: “Para mí la planeación estratégica como que lograr que las cosas sucedan y para lograr las cosas sucedan, no se puede tener el concepto de planeación que se tenía anteriormente en donde de alguna forma yo hago el proyecto, y simplemente pido normativamente que se cumpla (B02)”

Para lograr una innovación pedagógica se requiere una flexibilización curricular del programa, que arranca con nuevos procesos y prácticas de formación de todos sus actores. Se reagruparon a todos los docentes en los cuatro campos de formación, se unificaron tutores, docentes y estudiantes en torno a las líneas de investigación, buscando la congruencia entre los perfiles de formación y los perfiles de profesionalización –de tutores y docentes-, con los proyectos de investigación de los estudiantes.

La construcción del proyecto académico

Posteriormente con los resultados del diagnóstico se pretendió transformar al programa, para el logro de tan ambicioso propósito se construyó un *Proyecto Académico* para organizar al programa en torno a cuatro dimensiones: la organizacional, la pedagógico-curricular, la administrativa y la comunitaria como lo propone Frigerio (1992).

De acuerdo con la voz de los actores no vislumbraban la existencia de un proyecto académico en el programa, el siguiente actor comenta: “Yo creo que el término rígido no existía un proyecto académico del –anterior- jefe de la división como la (anterior) secretaria técnica no tenían un proyecto académico sobre lo que implicaba el programa académico en pedagogía. Y yo ubico que la razón de esta ambigüedad y de esta falta de proyecto tiene que ver definitivamente con los perfiles “(A01).

Se puso énfasis en impulsar de manera importante a la investigación, a partir de reactivar al comité tutor en el seguimiento de los proyectos de investigación de los estudiantes que constituyen el eje central de su proceso de formación, el apoyo de la tutoría fue fundamental para lograr avances importantes que los estudiantes mostraban en los coloquios de investigación al finalizar cada semestre, y con esto ir avanzando para lograr su titulación en tiempo y forma.

Por otro lado existían necesidades de infraestructura, apoyos y espacios para actualización docente y publicar. Por lo que se cuestionó ¿Cómo transformar un programa que privilegiaba la docencia? ¿Cómo favorecer el trabajo grupal y solicitar mayor compromiso para fomentar la investigación en las tesis? ¿Cómo trabajar de manera colaborativa si no existía una base de cuerpos y grupo de trabajo? Para responder a estos cuestionamientos fue necesario partir de las condiciones y características propias de sus actores, a continuación los revisaremos.

Caracterización del docente.

Como producto del diagnóstico situacional en 2005 (ver anexo 1), se elaboró una caracterización inicial del docente, que laboraba en el 2005.

El docente de la maestría en pedagogía es un actor principalmente del sexo masculino, varía su estado civil, su edad fluctúa entre los 41 y 60 años, formado principalmente en escuela pública, cursó sus estudios superiores en la UNAM, más de la mitad de los docentes recibieron reconocimientos durante sus estudios. Contaba con una antigüedad de más de cinco años de laborar en la maestría, su nombramiento era de profesor de asignatura; pero tenía una gran trayectoria y experiencia laborando básicamente en la docencia en diversos niveles educativos. No tenían gran cantidad de viajes de intercambio académico, los pocos que los habían realizado fueron al interior del país y/o a algún país de América Latina. Sólo una cuarta parte de la planta de docentes utiliza el inglés, de éstos sólo la mitad lo lee, el francés fue el segundo idioma mencionado y el siguiente fue el italiano en menor medida. Menos de la mitad

pertenecía a alguna asociación académica, eran muy pocos 20% los que habían publicado algún artículo, un capítulo de libro o la totalidad del libro. En esa proporción señalaron pertenecer al SIN sólo como candidatos o en el nivel 1 y en el PRIDE sólo estaban aquellos profesores de tiempo completo.

El cambio del proceso no estuvo libre de resistencias, problemas, contradicciones y vacíos por diversas condiciones que rebasaban al programa, a la institución y a los docentes. Por ejemplo La falta de tutores con el grado de doctor para las tutorías, la falta de experiencia en investigación educativa para guiar los proyectos de los estudiantes, la ausencia de trabajo colaborativo y en equipo por parte de todos los actores. En el aspecto laboral en su totalidad los docentes eran interinos que tenían en promedio siete horas-sema mes (incluyendo horas para tutoría), en general los docentes egresaron en su mayoría de la UNAM, y otros provienen de varias instituciones de educación superior; se trasladaban desde lugares lejanos y no contaban con apoyo y recursos para la investigación, su principal fortaleza académica es la sólida formación que les brindó la UNAM desde el bachillerato con un carácter social, les agrada la academia, el deseo por el conocimiento, por seguir aprendiendo esta es una razón por la que se entiende que laboren de manera profesional, sin una estabilidad laboral importante; por estas razones se puede entender que los docentes centraban su labor en la docencia, ya que su cultura así lo formó, desde la jefatura de la división se identificó que:

Los maestros siguieron trabajando con la misma dinámica, con la misma inercia y es hasta ahora que en ellos yo percibo, que terminaron de darse cuenta que lo que ellos venían trabajando en enseñanza superior corresponde a un sólo campo de conocimiento en la maestría en pedagogía, que es docencia universitaria, esto a que nos lleva, a que esa inercia que se traía de esa antigua maestría nos pudo llegar a confundir en algún momento cuando creímos y pensar esta nueva maestría que el carácter fundamental era la docencia universitaria (A01).

Esto hacía difícil que los docentes participaran en reuniones colegiadas, en dar más tiempo y aportar al programa, no había la posibilidad de trabajar en la construcción de la línea de investigación y en el campo de formación, tampoco de trabajar en comisiones y tareas propias del programa, así como eventos académicos para formarse permanentemente. Por estas razones no existía una vida académica intensa para llevar acabo trabajos de investigación, de difusión y su posterior publicación; su cultura era fragmentaria, identificada por los mismos docentes, así un actor comentó: “La historia ha sido de prácticas fragmentadas, su historia ha sido un proyecto donde el profesor que trabaja en equipo no está previsto. Pero además no está

pagado, además no hay espacio esa historia de alguna forma no ha sido rota, por la misma administración. Ese para mi sería el reto más importante Y su cultura, la cultura es totalmente fragmentaria. (B02)”.

Lo pedagógico no estaba presente, no se teorizó sobre los campos de la pedagogía (que en teoría contempla el plan de estudios) y en la vía de los hechos no se trabajaba sobre líneas de investigación, por dos sencillas razones: 1.- Quien podría teorizar sobre la pedagogía no estaba: *el pedagogo*, y 2.- *No había investigadores que forjaran una tradición en investigación, con y para el programa.*

Además no existía una formación previa para los tutores, ni instancias de organización y comunicación en donde hubiera una vida académica mínima para todos los actores; por lo tanto no había demandas en este sentido. El actor fundamental para la vida y la transformación de la cultura escolar, es sin lugar a dudas el docente, por lo que su reorganización resultó ser una gran problemática ya que:

Estamos hablando de interacciones, incluso cambios de mentalidad, de apertura, tenemos que considerar hasta las edades de la propia planta docente, donde pareciera que a más edad, hay más resistencia. También es el perfil. Dependiendo del perfil se da la resistencia por parte de los profesores para los cambios. Entonces yo pensaría que estamos en ese proceso, poquito más consolidados, yo pensaría que eso tiene que ver definitivamente con la variedad de la planta docente, con el tiempo que se te tienen en el programa, hay gente que no tiene mucho, hay gente que se acaba de integrar, y que como todo, tienen que adaptarse, tienen que entender cuál es la dinámica del programa, cuál o cuáles son las filosofías que están en juego (D04).

Caracterización del estudiante

El estudiante del programa es un sujeto que está inserto en un contexto socioeconómico determinado, éste influye en sus determinaciones académicas. Se trata principalmente de una persona joven preponderantemente del sexo femenino que se formó en escuela pública, trabajó durante sus estudios y principalmente proviene de la carrera de pedagogía de la UNAM, su área de formación es la docencia, laboraba como docente en diferentes niveles educativos. La mayoría tenían dependientes económicos, ganaba en promedio (\$125 a 250 diarios) entre 5,000 y 10,000 pesos mensualmente, además de sus responsabilidades familiares y laborales; no ha realizado viajes académicos, ni actividades extraescolares, no domina ninguna lengua extranjera.

Deseaba cursar estudios de maestría esencialmente porque buscaba la profesionalización de su labor. Disponía sólo de medio tiempo para sus estudios, al término de los seminarios se

iba rápidamente, realizaba traslados largos y llegaba a cumplir con sus responsabilidades familiares y laborales para el siguiente día. Realizaba sus trabajos escolares (lecturas, reportes, ensayos,) principalmente en su casa o en su trabajo. En ocasiones descuidaba sus obligaciones académicas por falta de tiempo y recursos para obtener los materiales necesarios, lo cual no le permitía participar activa y propositivamente. Asumiendo un papel pasivo, receptivo y sólo disponía de los contenidos vistos en clase y de sus notas; este rezago se manifestaba en el avance de su proyecto de investigación, que tenía que presentar en las reuniones de comité y coloquios.

Quizá el aspecto de mayor importancia resultó ser la caracterización del estudiante y sus condiciones, ya que se identificó que sus perfiles son esenciales para su proceso de iniciación, adaptación y de titulación, al respecto un funcionario comentó: “Tenemos, un gravísimo problema con alumnos y es su perfil de ingreso (D04)”.

Sin embargo se identificó como una gran fortaleza que la totalidad de los estudiantes se desenvolvían en el campo educativo en áreas afines a la pedagogía. Que se desempeña como docente de nivel básico, que cuenta con un trabajo fijo y con los recursos mínimos para su subsistencia y la de sus dependientes económicos. No cuenta con experiencia en investigación, ni tiene tiempo disponible para realizar actividades por estas circunstancias, demanda un modelo de docencia tradicional, al docente se le “requiere dar clase”.

Con estas caracterizaciones: del programa, de los docentes y de los estudiantes, es como iniciamos nuestra problematización: ¿Es posible comenzar a transformar el programa de la maestría en pedagogía de la FES Aragón? ¿Qué tipo de cambios se tendrían que realizar? ¿Por dónde empezar? Por estas razones fue necesario elaborar dicho diagnóstico situacional del programa, para tener información confiable u poder planear y/o diseñar la estrategia a seguir o implementar.

1.3.3. Cómo punto de partida para identificar al objeto de estudio

A pesar de los problemas mencionados, se trató de solventar carencias con fortalezas propias, marcadas en el actual plan de estudios como: 1. *La práctica de la tutoría*, las reuniones de comités tutorales y los coloquios de investigación que se realizan semestralmente en donde se retroalimentan los avances de los alumnos; 2. *El fuerte compromiso de sus actores*, la iniciativa y creatividad pedagógica al realizar investigaciones

que den cuenta de cómo está nuestro programa, como es el caso de esta investigación. 3. *La construcción y puesta en marcha de un proyecto académico* construido por los docentes basado en un modelo de gestión estratégica, para transformar la organización interna del programa, con el objeto de ofrecer una mejor formación académica a los estudiantes, al respecto un actor señaló: “Me atrevería a decir, que estamos trabajando en esas fortalezas, para ir las haciendo, mas, este, más claras, más consolidadas (B04)”.

No obstante las carencias, restricciones y falta de presupuesto desde la administración del programa de pedagogía, a partir del 2005 se pensó flexibilizar el programa, por lo que se vinieron impulsando y desarrollaron cambios en diversos sentidos, como la construcción del *proyecto académico basado en la participación de los docentes*, la reorganización de *grupos y equipos de trabajo* tendientes a conformarse a largo plazo, en cuerpos académicos con el objeto de estrenar una *cultura académica* alternativa, por lo que se identificó que: “Hablar de cultura académica es que estamos hablando de un periodo más largo para poder establecer si hay indicadores que permitan un cambio de cultura académica. Se están sentando las bases yo creo que evaluaría la cultura académica no se cinco años mas, lleva momentos que aún ahora es prematuro (A01)”.

Elementos, procesos y prácticas de formación que faltan por consolidar.

1.- *Cambios institucionales*, abrir espacios a la participación de los actores para la construcción del documento fundacional, en donde se teorice sobre la razón de ser de su línea de investigación, en donde el actor asume una postura y posición ante tales cambios.

2.- Comenzar con la transformación de una *gestión* estratégica, democrática y participativa, para involucrar a todos los actores en diversas actividades de difusión, extensión y vinculación.

3.- Sugerir *innovaciones pedagógico-curriculares* para rescatar el sentido pedagógico del programa y la flexibilización del currículum, acorde con los campos de conocimiento, con las líneas de investigación y con los proyectos de investigación de los alumnos.

4.- Continuar con la reorganización de tutores, docentes y los alumnos de acuerdo con su perfil profesional y con sus proyectos de investigación.

5.- Recoger, sistematizar y analizar estas experiencias, para socializarlas con el objeto de que se reconozcan y las resignifiquen.

6.- Reflexionar en torno a cómo las han vivido, como las han desarrollado, para mejorarlas.

Es aquí donde tiene pertinencia la investigación, ya que una cosa son las acciones que se implementan y otros los resultados, por lo tanto se desea saber: ¿Cómo entendieron y vivenciaron estos cambios los actores? ¿Cómo las integraron a sus prácticas educativas? ¿Se identificaron con estos cambios?. Esto implica tener clara una postura epistemológica de donde se destaca de acuerdo con Carrillo (2006), que "lo más importante es documentar las prácticas educativas con miras a que los sujetos se vean reflejados en ellas y reflexionen en torno a como las están desarrollando, para qué posteriormente las transformen de manera consciente.

Es importante reconocer que en todo proceso de cambio existen contradicciones y posiciones encontradas; una cultura instituyente o alternativa encuentra resistencias naturales por parte de los actores y es precisamente ante este tipo de confrontaciones que deseamos observar cómo se mueven, actúan y se agrupan los actores asumiendo distintos niveles de compromiso, de participación, de indiferencia u obstrucción a dichos cambios.

Finalmente, la investigación parte de un diagnóstico de la maestría en pedagogía, del cual se desprende el objeto de estudio, con la intención de investigarlo empíricamente, para analizarlo y posteriormente dar cuenta del sentido de los actores.

Cambio de paradigma con preponderancia en la gestión

La estructura y gestión predominante en las instituciones de educación superior (IES) corresponden a un esquema de desarrollo basado en la industrialización estandarizada, y están fuertemente influenciados y determinados por los esquemas denominados Fordistas-Tayloristas, aludiendo a la Teoría Científica de la Administración, y aunque se han hecho esfuerzos de reforma y cambio institucional, abrevando los avances en esta teoría que aporta el Onhismo-Toyotismo o flexifordismo, según Hirsch (1994), (que incluye el trabajo en equipo, el aseguramiento de la calidad), pero sobre la base estructural anterior, o con cambios en la estructura pero conservando la lógica de los procesos de manufactura en línea, sin poder encontrar respuestas contundentes a los nuevos desafíos, reforzando el modelo educativo actual y no su transformación.

La concepción de la estructura y funcionamiento de las IES tiene su sustento en la llamada Administración Científica o Teoría de la Administración iniciada por Taylor y Fayol,

según Ivancevich (2006) y Gibson (1996). La administración científica sustenta la gestión de la organización para la producción industrial, aunque al tratarse de un modelo abstracto es aplicable a otro tipo de organizaciones. La sostienen premisas que consideran al entorno con cambios predecibles, con fenómenos regidos por la linealidad, de ahí su posibilidad de predicción y la certidumbre que ello genera. Por tanto las decisiones están basadas en las leyes que rigen los fenómenos, la organización del trabajo para la producción se realiza con organizaciones verticales, con estructuras fijas plasmadas en un organigrama con mucha permanencia, estructurado por áreas correspondientes a las funciones realizadas: producción, comercialización, financiamiento, registro, control, recursos humanos, etcétera. Existen responsables cada área con su propia función y sin mucha relación o interacción directa, con un proceso de gestión formado por cuatro elementos: planeación, organización, dirección y control, con procesos rígidos estructurados en etapas secuenciales y sucesivas o producción en línea. El enfoque Toyotista introduce modificaciones en la administración científica y plantea la disminución de costos con eliminación de mandos intermedios como supervisores o capataces de la línea de producción, de manera que una estructura más horizontal permita que los propios trabajadores se responsabilicen de la organización, realización y supervisión del trabajo, para lo cual requieren contar con más que capacitación y adiestramiento especializado, necesitan capacidad de decidir y de actuar (empowerment), una nueva forma de ver el trabajo y una manera diferente de ser motivado y estimulado como lo señala Marum (2008:5).

Por consiguiente se propone considerar un nuevo enfoque para la maestría en pedagogía de la FES A, un modelo académico con estructuras mínimas de niveles jerárquicos en su organización horizontal y flexibles con estructuras no permanentes, (salvo las mínimas de representación legal y social). En los elementos de este modelo académico, la institución no tiene áreas funcionales separadas, ya que el proceso formativo de sus estudiantes es su función sustantiva, no hay separación entre docencia-investigación-difusión, extensión. La gestión, por tanto tiene como función primordial hacer que funcione el modelo educativo flexible y centrado en el aprendizaje, que fortalezca el conocimiento disciplinar pero fomente su aplicación multi e interdisciplinaria, donde los niveles de pregrado y posgrado están integrados con tránsitos vertical y horizontal entre ellos, sus procesos formativos no son estandarizados, el tránsito de cada estudiante en el proceso formativo tienen intensidades y duraciones diferentes, la calidad educativa no esta conceptualizada como confiabilidad por el cumplimiento de estándares, es un concepto construido socialmente hecho por actores y condiciones económicas, sociales y

políticas. En suma, todo esto requiere transformar el actual modelo educativo, desmontar el anterior modelo académico para sustituirlo por uno con las características que señala Marum (2008:11).

Inicio de la transformación de la cultura académica

Como se observó en los anteriores argumentos el inicio de la transformación se basó en la preponderancia de la gestión, pero con la característica de abrirla a la participación de los actores, por lo que para efectos de este trabajo la identificaremos como democrática.

Gestión democrática

La postura del coordinador fue identificar claramente el sentido y rumbo que se buscaba, una gestión abierta para transformar al programa. La gestión democrática tiene un impacto directo en las modificaciones curriculares, pero importa mucho la formación y la visión de los encargados de tomar decisiones para implementar una serie de cambios. Es necesario tener una claridad sobre la intención en el estreno de la transformación de un programa, por lo que desde un principio se tenía claro que faltaba vivenciar el actual plan de estudios, desde la jefatura se mencionó: “Aquí hace dos años nosotros nos propusimos lo primero de ello fue diagnosticar cual era el estado que guardaba el plan de estudios con el que nos corresponde trabajar.... Lo que veíamos es que es un plan de estudios que no hemos vivenciado (A01)”

1.4. Cultura Académica instituida de la maestría en Pedagogía

De acuerdo con los cambios analizados podemos afirmar que *la cultura académica instituida*, retomando los postulados de Lapassade (1999), *es el conjunto de normas, reglas, tradiciones establecidas en la institución*. Ya que al no haber un Proyecto Académico del centro, predominaba un funcionamiento individualista, que genera un aislamiento profesional en términos de Pérez (1998), e incomunicación del docente de tipo psicológico, ecológico y adoptativo, con el que se venía trabajando en la maestría. Tradicionalmente ha existido una fuerte tradición sobre los motivos de realizar estudios de maestría en pedagogía, en su mayoría asociados a la necesidad de profesionalizar la docencia. Por esta necesidad los docentes se han acercado a la institución y al programa, posteriormente han incorporado algunos otros elementos del ámbito educativo y pedagógico. Con esta lógica se han incorporado a la planta docentes, sin tener la posibilidad de conocer y enfrentar otra vida académica.

Prácticamente con la misma infraestructura, idéntico plan y programas de estudios, igual presupuesto y similares condiciones laborales; pero con una gestión, planeación y evaluación

organizacional distintas se logró avanzar de manera significativa al superar la anterior cultura endogámica del programa. Cabe aclarar que desde el inicio de la gestión se tenía claridad sobre lo que se pretendía impulsar a través de la cultura académica instituyente, por parte del coordinador del programa, al respecto comentó:

Yo lo que hice, recuperar el sentido y la manera en cómo se venía trabajando, yo traté de recuperar el mismo proyecto de esta Alicia Rodríguez, que a lo mejor, ella no lo tenía muy claro, se hicieron dos eventos de evaluación estratégica, para hacer un diagnóstico de la maestría(B02)”

“Hablar de cultura académica es que estamos hablando de un periodo más largo para poder establecer si hay indicadores que permitan un cambio de cultura académica. Se están sentando las bases yo creo que evaluaría la cultura académica no se cinco años mas, lleva momentos que aún ahora es prematuro (A01).

Lo anterior lo podemos observar en el cuadro No. 4, la planta docente se ha transformado: aumentaron en términos cualitativos sus perfiles de formación, su actualización; en su totalidad tienen estudios de doctorado, lo que les ha permitido superar esa cultura endogámica, ya que se tuvo la posibilidad de hacer investigación, investigando en otros espacios formativos externos y con investigadores de otras entidades académicas de la UNAM. Ya que existe la posibilidad de estar en contacto con otros tutores, tomar y participar en seminarios impartidos por especialistas de primer nivel, de estar en contacto con publicaciones, foros, seminarios, congresos, en suma; su vida académica se ha enriquecido. Hay quienes están asumiendo funciones de responsables de línea, tutorías, hay mayor participación activa en los comités tutorales y coloquios de investigación; otros están publicando y participando en redes académicas, intervienen directamente en congresos, estancias, intercambios, convenios. Por lo que se puede empezar a observar algunos frutos de la gestión abierta, estratégica, participativa y democrática implementada hace un lustro. A continuación se muestra cómo los actores han observado la forma en que se ha dado este proceso:

“Porque tradicionalmente la maestría que teníamos aquí era operativa, práctica era en docencia entonces como que se ha quedado un poco eso, no hay cuerpo de investigadores aquí y eso lo sabemos entonces eso es una debilidad muy fuerte (C05)”.

“Yo veía que estaba aplicando a educación básica. Hay alumnos que vienen de educación básica que están trabajando en escuelas primarias, y me parece que en ese momento la atención se está yendo hacia educación básica he notado mucho (C07)”.

“Pero el desafío principal era construir, dar cuenta configurar un programa en pedagogía no de enseñanza superior (A01)”.

“Antes, Si había compromiso. Pero era más un trabajo más en solitario (C09)”.

De aquella primera planta docente se observa en el siguiente cuadro, que se ha transformado en términos cualitativos, ya que en los docentes se elevó el grado académico, se encontraron haciendo investigación al cursar el doctorado y actualmente participan en actividades académicas con las otras sedes; lo cual influye en el desarrollo de los seminarios, su tutoría, reuniones de comité y coloquios de investigación, al contar con mayores elementos para coadyuvar con la formación de los estudiantes.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



Cuadro No. 4. Perfil profesional y ubicación del personal docente de la maestría en pedagogía de la FES A.

N	Nombre y edad del docente	Línea de investigación	Campo de conocimiento	Formación	Nivel máximo de estudios	Antigüedad
1.-	Responsable: Dra. Rosa María Soriano Ramírez 48	Profesionalización Docente	I Docencia universitaria	<ul style="list-style-type: none"> Lic. en pedagogía Mtra. en Enseñanza Superior Dra. en pedagogía 	Doctorado	16 años
2.-	Dra. María Teresa Barrón Tirado 51			<ul style="list-style-type: none"> Médico Cirujano Mtra. en Enseñanza Superior Dra. en Pedagogía 	Doctorado	9 años
3.-	C. a Dra. Agustina Susana Limón y Sandoval 63			<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Psicología Mtra. en Enseñanza Superior C. a Dra. en Pedagogía 	Doctorado	17 años
4.-	C. a Dr. Juan García Cortés 68			<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Filosofía Mtro. en Enseñanza Superior C. a Dr. en Pedagogía 	Doctorado	17 años
5.-	Responsable: C. a Dr. Luís Gabriel Arango Pinto 33	Comunicación y pedagogía: medios tradicionales y nuevas tecnologías	I Docencia universitaria	<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Ciencias de la Comunicación Mtro. en Comunicación Dr. en Ciencias Políticas y Sociales 	Doctorado	2 años
6.-	C. a Dra. María Guadalupe Salinas Jiménez 55			<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Psicología Mtra. en Psicología C. a Dra. en Pedagogía 	Doctorado	4 años
7.-	Mtra. María de los			<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Sociología Mtra. en Comunicación 	Doctorado	2 años

	Ángeles Cuellar Valencia 44			<ul style="list-style-type: none"> 5º sem. Doctorado en Pedagogía 		
8.-	Mtro. Jesús García Badillo 43			<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Periodismo Mtro. en Mercadotécnica 5º sem. Doctorado en Pedagogía 	Doctorado	3 años
9.-	Responsable: Dra. Guadalupe Villegas Tapia 50	Exploraciones Pedagógicas	I Docencia universitaria	<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Educación Mtra. en Enseñanza Superior Dra. en Pedagogía 	Doctorado	2 años
10.	Dr. José Luís Romero Hernández 51			<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Pedagogía Mtro. en Enseñanza Superior Dr. en Pedagogía 	Doctorado	7 años
11.	Mtro. Ramiro Macías Ortiz			<ul style="list-style-type: none"> Lic. Filosofía Mtro. Ciencias de la educ. 5º. Sem. Doc pedagogía 	Doctorado	1.5 años
12.	Responsable: Dr. Víctor Manuel Alvarado Hernández 48	Nuevas Tecnologías en Educación	I Docencia universitaria	<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Sociología Mtro. en Biblioteconomía Mtro. en Enseñanza Superior Dr. en Pedagogía 	Doctorado	10 años
13.	Dr. José Antonio Jerónimo Montes 43			<ul style="list-style-type: none"> Cirujano Dentista Mtro. en Enseñanza Superior Dr. en Pedagogía 	Doctorado	8 años
14.	Dr. Rafael Ahumada Barajas 53			<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Periodismo Mtro. en Enseñanza Superior Dr. en Ciencias Políticas y Sociales 	Doctorado	
15.	Mtro. José Luís Ortiz Villaseñor 53			<ul style="list-style-type: none"> Médico Cirujano Mtro. en Tecnologías Educativas 1er sem. del Doctorado en Pedagogía 	Doctorado	8 años
16.	Responsable: Dra. Rosa María Martínez Medrano 43	Reforma Educativa en la Escuela Secundaria	II Gestión académica y políticas educativas	<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Trabajo Social Mtra. en Educación Dra. en Pedagogía 	Doctorado	10 años
17.	Dra. Andrea Olmos Roa 56			<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Psicología Mtra. en Psicología Dra. en Comunicación, Cultura y Educación 	Doctorado	4 años
18.	Mtra. Martha Gaytán García 31			<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Pedagogía Mtra. en Pedagogía 3o sem. Doctorado en Pedagogía 	Doctorado	1 año
19.	Mtra. Mercedes Carrasco Nuñez			<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Psicología Mtra. en Pedagogía 1o sem. Doctorado en 	Doctorado	1 mes

				Pedagogía		
20.	Responsable: Mtra. Manuela Badillo Gaona 43	Políticas Educativa en Educación Superior	II Gestión académica y políticas educativas	<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Relaciones Internacionales Mtra. en Administración y Desarrollo de la Educación 5º sem. Doctorado en Pedagogía 	Doctorado	3 años y medio
21.	Dra. Leonor Eloina Pastrana Flores 43			<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Sociología Mtra. en Ciencias de la Educación Dra. en Antropología 	Doctorado	2 año
22.	Mtra. Francisca Cruz Camargo 49			<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Sociología Mtra. en Enseñanza Superior 	Maestría	5 años
23.	Mtro. José Sánchez Fabián 42			<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Sociología Mtro. en Sociología Política C. a Dr. en Ciencias Políticas 	Doctorado	11 años
24.	Mtro. Enrique Cruz García 60			<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Economía Mtro. en Enseñanza Superior 3er sem. Doctorado en Pedagogía 	Doctorado	8 años
25.	Responsable: Mtra. Mercedes Araceli Ramírez Benítez 50	Interculturalidad y Educación Indígena	III Educación y diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Pedagogía Mtra. en Enseñanza Superior 5º sem. Doctorado en Pedagogía 	Doctorado	3 años
26.	Dr. Antonio carrillo Avelar 55			<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Pedagogía Mtro. en Ciencias Antropológicas Mtro. en Educación Dr. en Ciencias Antropológicas 	Doctorado	14 años
27.	Mtra. María Elena Jiménez Zaldivar 51			<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Pedagogía Mtra. en Enseñanza Superior 5º sem. Doctorado en Pedagogía 	Doctorado	3 años
28.	Dr. Juan Bello Domínguez 43			<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Sociología Mtro. en Sociología Dr. en Sociología 	Doctorado	9 años
29.	Mtro. Juan Carlos Cortés Ruiz 45			<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Antropología Física Mtro. en Antropología Dr. en Antropología 	Doctorado	1 año
30.	Responsable: Dr. Sergio López Ramos 54	Educación para la Salud	III Educación y diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Psicología Mtro. en Historia de México Dr. en Antropología 	Doctorado	2 años
31.	Dra. Consuelo R. Sosa López 41			<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Psicología Mtra. en Historia y Etnohistoria Dra. en Historia y Etnohistoria 	Doctorado	1 año

32.	Dra. Margarita Rivera Mendoza 50			<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Psicología Mtra. en Psicología Dra. en Antropología 3er sem. Doctorado en Pedagogía 	Doctorado	2 años
33.	C. a Dra. Norma Delia Durán Amavizca 52			<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Pedagogía Mtra. en Filosofía C. a Dra. en Pedagogía 	Doctorado	2 años
	Responsable:	Educación y Valores	III Educación y diversidad cultural	•		
34.	Farrera Bravo Gonzalo 32			<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Derecho Mtro. en Derecho 3º Sem. Doctorado en Derecho 	Doctorado	1 mes
35.	Dra. Reynalda Soriano Peña 52	Desarrollo de planes y programas		<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Pedagogía Mtra. en Enseñanza Superior Dra. en Pedagogía 	Doctorado	1 año y medio
36.	C. a Dr. Carlos Hernández Reyes 51			<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Pedagogía Mtro. en Pedagogía C. a Doctor en Pedagogía 	Doctorado	5 años
37.	Responsable: C. a Dra. María de la Paz Santamaría Martínez 44	Formación y Posgrado	IV Construcción de saberes pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Pedagogía Mtra. en Pedagogía C. a Dra. en Pedagogía 	Doctorado	9 años
38.	Mtra. María del Socorro Oropeza Amador 32			<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Educación Mtra. en Pedagogía 3º Sem. Doctorado en Pedagogía 	Doctorado	2 años
39.	Mtro. Mauro Gelacio Peralta Silverio 42			<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Pedagogía Mtro. en Investigación y Desarrollo de la educación 5º sem. Doctorado en Pedagogía 	Doctorado	3 años
40.	C. a Dr. Eduwiges Torres Campos			<ul style="list-style-type: none"> Lic. en Sociología Mtro. en Enseñanza superior C a Dr. en pedagogía 	Doctorado	1 mes

Fuente: Datos proporcionados por la coordinación del posgrado de pedagogía FES Argón.

En el cuadro 4 se observa una mejor organización de las líneas de investigación ubicadas en los campos de conocimiento con sus responsables (resaltados); los perfiles profesionales son coherentes con las líneas de investigación que señala el plan de estudios. Se han integrado doctores, tutores y académicos de otras instituciones de educación superior, lo cual enriquece la cultura académica del programa brindando una variedad de perspectivas teórico-metodológicas, así como diversas orientaciones y posturas para la formación de los estudiantes.

1.4.1. Tradición de la cultura instituida del académico

La profesión académica en crisis

Entre los cambios que se observan en la educación superior en las últimas décadas parece ser que los docentes han sacado la peor parte, ya que de acuerdo con De Vries (2005:12) “Si los agentes aumentan su poder, con capacidad de toma de decisiones, los alumnos el suyo, con la capacidad de elegir la institución a la cual asistir; los académicos parecen ser los principales afectados en las últimas dos décadas, siendo objeto de crecientes evaluaciones externas, muchas veces ligadas a nuevas formas de remuneración y estímulos para aumentar su productividad”. Cada vez se han presentado nuevas exigencias hacia los académicos: Aumentó la actividad administrativa que deben realizar, elaborando planes de trabajo, recabando comprobantes pertinentes para dar evidencia de la labor realizada, incremento del trabajo académico, ya que el número de estudiantes creció más rápido que el número de profesores, enfrentaron más presión de generar productos de investigación, bajo el lema “publicar o perecer”.

La nueva forma de evaluar el trabajo docente ha estado ligado a esquemas de pago por productividad, con nuevas posibilidades de contratación de tiempo completo. En efecto las nuevas formas de evaluar y remunerar no parece haber mejorado las condiciones de trabajo. De vez en cuando, tristes relatos de una nueva situación emergen, en un reportaje sobre académicos norteamericanos Wee (2000), resume “Malos sueldos, ninguna seguridad laboral, sin prestaciones, interminables traslados ¿Es esta la manera de tratar a los doctores responsables para la enseñanza de una generación de estudiantes universitarios? Y observa “Las universidades han reducido el porcentaje de profesores de tiempo completo a cada uno constando 1.5 millones de dólares a lo largo de su carrera, las universidades empezaron a protestar ¿Porqué pagar un profesor a tiempo completo 80,000 dólares por año, con prestaciones como la jubilación y la salud si se puede contratar a un profesor a tiempo parcial por una fracción de ese costo, muchas universidades concluyeron que no había porqué. En 1970 los tiempos parciales representaron el 22% de la planta en Estados Unidos, para 1999 era del 43%, de acuerdo con Wee (2002) y De Vries (2005:13).

Esta condición se agudiza si revisamos las lógicas de formación inicial de los docentes, dese su perfil profesional se privilegió una fragmentación del conocimiento, desarticulado de la realidad, no se formó para el trabajo en colectivo o en grupo, no se cuentan con las competencias profesionales para trabajar con otros profesionales de manera colaborativa. Es

necesario reconocer que su proceso de formación quedó marcado por una docencia tradicionalista, memorística conductista. En este sentido este modelo de docencia queda impregnado con una fuerte carga ideológica. En muy pocos casos al ingresar a la docencia se les capacita de manera adecuada para manejar a grupos de estudiantes en los aspectos pedagógicos y didácticos. Sobre el conocimiento teórico-disciplinar de su carrera no dudamos de su formación disciplinaria, sin embargo para “transmitir” el conocimiento suelen aparecer algunos inconvenientes.

El docente no tiene los elementos necesarios para enfrentar situaciones innovadoras; por lo tanto es necesario que movilice sus esquemas conceptuales y transforme sus conductas y orientaciones. Estas orientaciones pueden ser normas, valores, filosofía, perspectivas, creencias, expectativas, actitudes, mitos o ceremonias según Clark (1991:113), que le han dado “seguridad, estabilidad y poder” ante sus alumnos, sus colegas y sus autoridades.

Por lo tanto es necesario un preludeo para transformar la cultura académica, ésta se relaciona con la cultura propia de la *profesión académica*, la cultura académica se entiende Por un lado según Martínez (1998:205), como *aquellas orientaciones compartidas por los miembros de una organización educativa*. Mientras que por otro lado, la cultura académica esta determinada por la disciplina de origen, la institución y el contexto según Chavoya (2001), es decir por la formación profesional, las condiciones profesionales y las condiciones laborales.

Por lo que, de acuerdo con estos autores para la iniciación de la transformación de la cultura académica del programa se tendría que impulsar desde los siguientes aspectos.

Cuadro 5 Aspectos a considerar para la iniciación de la transformación de la cultura académica del programa.

Determinantes	Formas de ingreso	Elementos a transformar
1.- Formación inicial de origen	1.-Incorporación a la disciplina pedagógica	1.-Normas, valores, filosofía, perspectivas, creencias, expectativas, actitudes, mitos o ceremonias
2.- Condiciones profesionales	2.-Invitación al programa, formas de trabajo de acuerdo al grupo	2.-Gestión, planeación y evaluación abierta y horizontal Construcción del proyecto académico y documento fundacional
3.- Condiciones laborales	3.-Condiciones profesionales y laborales	3.-Trabajo colaborativo Vincular las funciones sustantivas

La mayoría de las estrategias de reforma se centran en estructuras formales, en actividades de la práctica que implican desarrollo profesional. Sin embargo no se consideran directamente las culturas existentes, que requiere nuevas prácticas y valores; es decir la reculturización. Esto se comenzó mediante la confrontación del docente con sus prácticas, valores, hábitos y creencias.

De acuerdo con los anteriores argumentos el comienzo del cambio de la cultura del académico pasa por tres momentos:

Primer momento.- Se parte de su perfil profesional de origen, es decir: con sus normas, valores, filosofía, perspectivas, creencias, expectativas, actitudes, mitos o ceremonias, que le fueron formadas en la disciplina de origen; luego depende de su tipo de enseñanza, de su aprendizaje y de su educación formal-escolar recibida, que configura su incorporación a la disciplina pedagógica. Este proceso se refuerza si consideramos que la mayoría de profesionales tienen su primer contacto con la docencia, por lo que reproduce su forma de enseñanza con la que se formó en su carrera.

Segundo momento.- Su posición inicial se transforma de acuerdo con nuevas condiciones profesionales, ya que al ingresar a la maestría en pedagogía, tiene que transformar sus formas de trabajo de acuerdo al grupo docente en donde se incorpore (barones, innovadores o los que se mantienen al margen). En este sentido debe participar en una forma distinta de gestión, de planeación y de evaluación abierta y horizontal; de repente se ve en la necesidad de participar en la construcción de un proyecto académico y de un documento fundacional.

Tercer momento.- Ante nuevas demandas sus condiciones profesionales y laborales, no concuerdan con el tipo de trabajo solicitado (colaborativo) y con la necesidad de vincular las funciones sustantivas y las tutorías. Es decir, las condiciones laborales, refuerzan el tipo de cultura académica instituyente.

1.4.2. Conformación de grupos naturales de trabajo

Al interior de cualquier institución como es natural se conforman grupos de actores de acuerdo con factores: edad, formación académica, actividad profesional, de acuerdo con sus intereses, necesidades y expectativas en la mayoría de los casos para la búsqueda de beneficios comunes. Por lo que para la puesta en marcha de cualquier reforma, cambio o transformación es fundamental tener presente este aspecto. Por lo que es fundamental comprender lo que ocurre en la vida cotidiana de los centros escolares, al interior de éstos ocurren micropolíticas.

Este término según Bardisa (2010:1,14), alude “al conjunto de relaciones, generalmente informales o incluso explícitas, a través de los cuales los individuos y/o los grupos tratan de

promover sus intereses, creencias, concepciones de cómo deben ser las cosas en la organización y, por tanto, de ejercer influencia en la definición y funcionamiento de la misma...nos da cuenta de como conflictos, posturas enfrentadas, relaciones mediatizadas por intereses, dinámicas de control y dominación, negociaciones, pactos, que ponen de manifiesto que en los centros escolares se desencadenan conflictos o tensiones, a veces explícitas y con más frecuencia implícitas y ocultas, sobre múltiples facetas de la vida escolar”

Por lo que es importante considerar que en toda institución coexisten diversas visiones e interpretaciones de la realidad, del mundo, de lo que debe hacerse y por qué. En este sentido no siempre es fácil discernir en la realidad cuáles son los intereses por los que se mueven los individuos y grupos y cuál es su naturaleza, ya que hacia su interior hay intereses particulares, profesionales, materiales, personales y de grupo. Todos ellos están presentes en los procesos de toma de decisiones y de negociación de la realidad, los significados y valores de la vida escolar. Por lo tanto ante la conformación de grupos de docentes, para lograr la iniciación de la transformación de la cultura académica del programa se debe considerar su existencia y su postura; en términos de Bardisa (2010: 2) significa “movilizar a los grupos de interés con vistas a influir en las decisiones y asuntos que les conciernen directamente”. Porque ante cualquier cambio surgirán conflictos, ya que según esta autora “cambio y conflicto van inevitablemente entrelazados porque la redistribución del poder y privilegios no se produce de forma políticamente neutral y, puesto que fortalecen o amenazan intereses, son buscados por unos y resistidos por otros” (Bardisa, 2010:12).

Como resultado del referente empírico se identificaron tres grupos docentes: a) barones, b) innovadores c) incorporados; que representan posiciones al interior del programa. En su mayoría no tenían una formación pedagógica de origen, se trataba de profesionales del área de la salud,(médicos, odontólogos); con formación de origen: filosófica, psicología, sociológica, educación básica (normalistas); y en este sentido coincidimos con Piña (2002: 163), cuando afirma que “ cada sujeto que se incorpora al programa, viene con una asimilación previa, de un contenido específico, pero también con una concepción ante la disciplina que se estudia”, en este sentido cada docente que se incorporó al programa, trae consigo una formación disciplinar previa, que influye en la realización de sus prácticas educativas y escolares; es decir, en su concepción y práctica de la docencia, de la enseñanza y del aprendizaje; así como la formación que se brinda a los estudiantes. A continuación se analiza a cada grupo docente.

a) Los barones Son grupos tradicionalistas que Bardisa (2010:13), reconoce como “la llamada vieja guardia, constituida por los profesores veteranos con largos años de servicio, que tratan de mantener sus posiciones de privilegio, sus ideas de lo que es la enseñanza, su perspectiva academicista, su defensa de los valores tradicionales, ante los nuevos profesores”.

La característica peculiar según Bardisa (2010:12), es la oposición “explícita, visible y se basa en la ausencia de una relación. Se manifiesta en enfrentamientos públicos de carácter individual o grupal...Puede dirigirse hacia la dirección o hacia ciertos colegas en el interior del centro o hacia la Administración por las condiciones de trabajo”. Por la tradición y por el transcurso de la vida del centro, les permite conocer dónde se localiza la autoridad y dónde el poder establecido.

De acuerdo con el diagnóstico del programa identificamos a un conjunto de docentes que pertenecen a un grupo cerrado con gran tradición que desde un inicio han impartido clases en la maestría en pedagogía y han influido en el programa y por tanto, no han tenido influencia de otras instituciones educativas, de otros programas de posgrado y de otras tradiciones académicas y docentes; por lo que su cultura académica ha sido endogámica. Cabe mencionar que en este grupo fue notoria su negativa y resistencia a asumir los cambios e innovaciones para el principio de una transformación de la cultura académica del programa. De acuerdo con sus perfiles profesionales fueron formados bajo una lógica positivista-conductista, de la década de los setenta y ochenta, muchos de ellos provienen de las ciencias naturales o exactas, otros son egresados de la maestría en enseñanza superior, que en sus inicios buscaron la profesionalización de su actividad docente. No tienen participación en otras actividades académicas: investigación, intercambio, difusión. Por lo que se puede deducir que su modelo de docencia es cerrada, lineal, basada en roles establecidos y predeterminados; reproduciendo dichas prácticas de acuerdo con su lógica de formación.

Después de haber iniciado una nueva gestión académica en el programa, de reorganizar a cada docente en un solo campo de conocimiento, considerando su perfil académico, algunos docentes no se habían enterado, o se mantuvieron al margen de esta dinámica interna del programa y no lograron ver las modificaciones ni siquiera a nivel curricular, por lo que a continuación se observan algunos testimonios que nos permiten observar la perspectiva de sus actores.

“Pues el programa en sí como tal no se ha modificado, llevamos ocho años y el programa ahí está lo que ha cambiado en algunos aspecto pues ha sido insistido las personas, los participantes, los alumnos

siempre porque son aves de paso pero los programas como tal estructuralmente no han cambiado.... Básicamente es que se ha incrementado la plantilla, pero las líneas y los campos por currículo por, legislación pues no se pueden reivindicar seguimos los mismos"... Y la forma de trabajo ha cambiado porque como ha habido mas gente han venido personas de fuera de la maestría, ha habido movilización (C05)".

Un aspecto esencial que manifiesta el docente, es la falta de condiciones y estabilidad laboral, para que no se tenga que distraer de su función académica, al respecto los siguientes testimonios son representativos de las líneas de investigación que conforman el programa:

"Para mí es preocupante, es el hecho de que no haya unas cuestiones de solidez de nombramiento. Es preocupante porque estamos hablando de una infraestructura y que esto quiérase que no, influye, no es determinante pero si es importante Yo creo que hace falta fortalecer los medios tiempos.las cuestiones de generación de investigaciones de mi campo, generar líneas, en cuestiones de investigación. Fortalecer el campo (C09)".

"Definitivamente, porque tenemos profesores "chambitas", profesores de asignatura, es más interinos, la gran carga de profesores que hay aquí, son interinos (C08)".

"Pero la disposición no lo es todo (no es suficiente), o sea necesitas condiciones (D06)".

"Otra de las resistencias, yo creo que no se puede negar, y no se puede soslayar, es la falta de tiempos académicos, de tiempos completos en el posgrado (D04)".

"La calidad cuesta y hay que invertir en ella y la inversión en calidad implica inversión en capital humano, inversión en formación, inversión en recursos materiales, inversión en infraestructura, y aquí no se tiene nada de eso (C05)".

Al final, la conclusión de un actor es contundente: "Yo creo que se sigue trabajando aisladamente. (D06)"

b) Los innovadores son grupos que ejercen según Bardisa (2010:12), "influencia en ámbitos privados de manera sutil y controlada, no llamativa, sino discreta. Emplean la persuasión, el discurso elocuente y la acción. Quienes la ejercen tienen la capacidad de incidir en las opiniones de otros al establecer relaciones informales impregnadas de admiración, miedo, dependencia o competencia al manejar una información privilegiada". En este sentido hay que establecer la diferencia que existe tener poder o tener acceso al poder.

De acuerdo con el diagnóstico del programa se identificaron a un conjunto de docentes que tienen presencia en menor medida que los barones, son docentes con una formación pedagógica de origen, cursaron su maestría en otros programas o instituciones, les permitió conocer otras perspectivas educativas y pedagógicas a las de su la licenciatura de origen. Esto les permitió experimentar otro tipo de prácticas educativas y estilos de docencia, en ellos existía la posibilidad de ofrecer alternativas y/o propuestas de mejora, sin embargo eran los

menos. La pedagogía propone aspectos y elementos de innovación para mejorar la formación de los estudiantes, así como elementos importantes para la investigación educativa, con el objeto de mejorar los procesos pedagógicos del programa, este grupo de docentes estuvo dispuesto desde un inicio a trabajar y asumir los cambios necesarios para el preludio de la transformación de la cultura académica en el programa, desarrolló la imaginación y creatividad pedagógica abriendo espacios para la articulación y vinculación de elementos para la mejora de la formación de los estudiantes, así como incluir la flexibilización del currículo, la práctica de los seminarios y el impulso del trabajo colaborativo y participativo.

En la perspectiva de otro profesor se nota claramente los cambios que observó en el programa, identifica el impacto en la formación del maestrante, ya que experimentó nuevas formas de trabajo, de organización y de actividades docentes, que son producto de una nueva forma de organización implementada en el programa, al respecto comentó:

Los cambios más significativos implican una relevancia en el trabajo, digamos, académico, en el trabajo, estudio de campo aquí, hay una preocupación más, digamos, más académica, interacadémica, por que incluso se logran invitar gentes externas, para poder tener un espejo fuera de casa para darle mayor consistencia y veracidad a los hallazgos hay una preocupación más académica y un trabajo más fortalecido y robustecido en el campo....La percepción es que hay una preocupación más a corto y mediano plazo, porque realmente los conocimientos que se brindan al maestrante le pueden servir para lograr nutrir su teoría y ponerlo en marcha en la práctica....La gestión atraviesa un buen momento, yo creo que hay proyectos o subproyectos, como el de prácticas educativas exitosas, que le ha dado la posibilidad a maestros y alumnos de poder difundir el trabajo que se hace aquí en Aragón, no solamente a nivel nacional, sino también fuera del país (C08).

Para lograr cualquier transformación es importante considerar el perfil profesional del docente, ya que en algunos casos, no es suficiente con las buenas intenciones. Como lo identificó el siguiente actor: “Originalmente, el programa era muy débil, por el perfil académico de los profesores, débil porque no había un proyecto académico, no había esa claridad por parte de los funcionarios hacia dónde llevar el programa de pedagogía. Yo creo que esas debilidades se han venido fortaleciendo. Yo no me atrevería a decir que todo está resuelto, porque no es así (D04).”

De acuerdo con la perspectiva de los actores, un perfil profesional esencial es del pedagogo, ya que se trata de un programa en pedagogía y éste actor, debe asumir un liderazgo protagónico hacia el interior y exterior del programa, por lo que se debe reconocer su papel y fortalecer su ingreso al programa, para teorizar, construir y aportar sobre lo pedagógico de la maestría, lo pedagógico de sus docentes y la formación pedagógica de los estudiantes, los siguientes testimonios señala al respecto:

“Antes, sólo había dos pedagogos en el programa de maestría de pedagogía el resto se divide entre psicólogos, sociólogos y docentes de educación básica y maestros de enseñanza superior, odontólogos y médicos generales, no había el perfil del pedagogo (A01)”.

“Habría que verificar como esta configurado el cuerpo académico que está en la maestría. Lo que si percibo es este que sigue siendo heterogéneo y este esto dificulta el proceso de formación (D06)”.

“Estamos hablando de interacciones, incluso cambios de mentalidad, de apertura, tenemos que considerar hasta las edades de la propia planta docente, donde pareciera que a más edad, hay más resistencia. También es el perfil. Dependiendo del perfil se da la resistencia por parte de los profesores para los cambios. Entonces yo pensaría que estamos en ese proceso, poquito más consolidados, yo pensaría que eso tiene que ver definitivamente con la variedad de la planta docente, con el tiempo que se te tienen en el programa, hay gente que no tiene mucho, hay gente que se acaba de integrar, y que como todo, tienen que adaptarse, tienen que entender cuál es la dinámica del programa, cuál o cuáles son las filosofías que están en juego (D04)”.

c) Los incorporados. Son docentes que se están incorporando al programa, a la institución y a la UNAM, provienen de otras instituciones, de carreras afines a la educación y que vienen a colaborar, aportar con gran disposición para adaptarse a los requerimientos que se les solicita, sólo requieren del liderazgo del coordinador que los impulse. De acuerdo con el diagnóstico del programa identificamos a un sector importante de docentes que se encuentra en un proceso de incorporación, se les invitó personalmente a integrarse al programa, a la institución, por lo que desconocen su tradición, costumbres, ritos, valores, sus prácticas y procesos educativos, pedagógicos, institucionales y didácticos; es decir de la cultura académica instituida en la maestría en pedagogía, están a la expectativa sobre las innovaciones realizadas. Para estos docentes la UNAM representa una gran oportunidad de formarse, actualizarse y de continuar con su profesionalización; por lo que se promovieron espacios para algunos docentes jóvenes recientemente graduados de otras instituciones con disposición para asumir cambios. Otros docentes que se informaron y no se mantuvieron al margen de la dinámica interna del programa, ya que identifican algunos cambios a nivel curricular; contrastando con la opinión del anterior grupo docente, y que ambos llevan más o menos la misma antigüedad en el programa, al respecto un actor identifica cambios al señalar:

Por una parte los contenidos, se han notado una mayor tendencia a la aplicación práctica del conocimiento los contenidos de las asignaturas. Se ha empezado a trabajar las alternativas de titulación... me parece que.... ha habido también una movilidad en el currículum.... Formal...en el currículum interno.... De asignaturas.... Novedosas con nuevas perspectivas y ha habido mucha iniciativa por parte de la secretaría técnica por buscar.... Actualización, movilidad, alternativas, sí pues las principales (C07).

Esta caracterización nos permitió identificar en los docentes la importancia sobre los perfiles de formación de origen, de ingreso y analizar que éstos influyen en sus de prácticas

educativas y por ende en la formación de sus alumnos. Cada grupo docente difiere en sus concepciones, valores, actitudes, habilidades; es decir, cuenta con diferentes capitales culturales, habitus y competencias profesionales. Esta distinción permite deducir que a mayor edad existe mayor resistencia al cambio por diversos factores: status, cargas de trabajo, niveles de resistencia física, mayores obligaciones, mayor tiempo; lo cual no todos los docentes están dispuestos a realizar.

Por otro lado la formación y la actualización pedagógica permite brindar elementos para proponer aspectos a mejorar en el ámbito de la gestión, del trabajo colaborativo entre docentes y sugerir elementos de innovación para mejorar la formación de los estudiantes en todos los sentidos.

1.4.3. Significación de los grupos docentes

a).- Grupo de oposición y resistencia

Los cambios y transformaciones a que se han hecho alusión, para el grupo de docentes identificados como los barones no le significa nada, es decir, no se lograron comprometer en gran medida, señalando que no se cuenta con las condiciones institucionales, los recursos y la experiencia en investigación para aplicar lo solicitado por el coordinador. En gran parte lo justifican porque tienen otros compromisos académicos, que es su fuente primaria de ingresos y que en el programa sólo dan el tiempo que se les paga.

De acuerdo con el perfil profesional, se trata de docentes sin una formación pedagógica de origen, por lo cual carecen de elementos de investigación e intervención pedagógica. Desde el área de las ciencias exactas, se demanda una lógica de rigor, un tipo de disciplina y cuando los alumnos carecen de estos elementos, los tutores y docentes señalan que, no están dispuestos a “regresarse” a “tapar huecos” y señalan “estamos en un nivel de posgrado, no es mi función, los alumnos ya deben saberlo” “No soy pilmama de nadie”; es decir no hay respeto a la diversidad de los alumnos, esto en voz del siguiente testimonio:

“Yo creo que compartimos, uno de los graves problemas, insisto, es la resistencia, es el perfil que el profesor tiene y es la resistencia o la actitud que está tomando ante el compromiso con el programa. ...Otro de los problemas es la falta de tolerancia y respeto a la diversidad y la falta de disposición para confrontarme y consensar con el otro y llegar a consensar un proyecto colectivo (D04).”

b).- Grupo de innovadores e impulsores

En este grupo es característica la formación teórica y pedagógica de origen que les brinda elementos a los actores para una participación activa y propositiva, para contribuir con su compromiso a la construcción del proyecto académico, en donde se propongan elementos de innovación, de flexibilización curricular, de una gestión pedagógica y sobre todo privilegiar una finalidad formativa pedagógica, que debe buscar el programa de maestría en pedagogía en los estudiantes, al respecto se identifican problemas y contradicciones cuando se señala que:

“Esta nueva forma de gestión no es un modelo feliz, no todos están felices, implicó darle luz a los docentes, implicó darle participación al docente, implica retroalimentar con ellos los proyectos, pero paradójicamente antes cuando queríamos voz queríamos participar y ahora que tenemos toda la voz no nos alcanza el tiempo y no nos alcanza el compromiso, son distintos niveles de participación de la planta docente, hay los que se dedican que han invertido muchas horas al programa, y otros se han sumado al proyecto y lo más sencillo es seguir el esquema anterior vengo doy mi clase y me voy, doy mi tutoría y me voy, y no hay mayor compromiso...La mayoría que hemos echado andar son innovadoras son comités tutorales, tutoría en línea, líneas de investigación, cuerpos académicos, trabajo colegiado y en grupo, difusión y apoyo de instancias en el extranjero (A01).”

“Noto cambios, este, casi me atrevería a decir abismales, se empieza a generar, una cultura totalmente diferente a lo que se venía llevando a cabo con anterioridad. Muchichísimo más trabajo académico, más exigencia, en términos de los profesores de definirnos sobre una línea de trabajo, de definirnos sobre un campo de conocimiento, se nos convoca a agruparnos, a participar de manera colegiada a todos los profesores, esta agrupación pues tendría que ser natural (D04).”

c).- Grupo que se mantienen al margen o esperanzado

Este grupo de docentes recién se integró a las actividades académicas del programa, se observa disposición para realizar las diversas actividades y tareas solicitadas, existe integración en las actividades académicas como los comités, los coloquios y la participación en los documentos fundacionales, pero no más allá; es decir, en el grupo asesor. En ciertos casos esperan señalamientos e indicaciones del responsable de la línea, (que también se acaba de integrar). Es decir les hace falta visión, iniciativa y creatividad para realizar propuestas. Ya que desconocen la cultura académica instituida que les permitiría ubicarse en el contexto en el que se encuentra el programa, en el campo de conocimiento y en la línea de investigación, para apoyar y mejorar la formación de los estudiantes, se identificó por parte de los actores: “Una de sus limitantes es que hay trabajo al interior de las líneas de investigación, pero no en cuanto al campo de conocimiento....Este el trabajo académico de los docentes, es un poco la preocupación por la formación académica de los estudiantes de la maestría (G03)”.

Este grupo (al igual que los otros) espera un reconocimiento del programa, espera mejorar sus condiciones de trabajo, algunos se sorprenden por la vida académica y cultural de la institución, que tienen que ver con la pluralidad, universalidad y apertura con que se dirigen los diferentes actores, sin embargo se sorprenden más de las condiciones laborales y salariales, que no están dispuestos a sobrellevar y terminan por retirarse. Tampoco conocen las finalidades formativas y educativas propias de la UNAM, que se dirige por el bienestar social y por el deseo de construir y generar conocimiento.

A manera de cierre, en este capítulo se partió de reconocer que las nuevas relaciones socioeconómicas promueven acriticamente cambios en las políticas educativas, que buscan impulsar nuevas competencias profesionales en los estudiantes. Por lo tanto, los cambios en la gestión, en la planeación y en la evaluación del programa, deben estar en concordancia con un proyecto académico del centro educativo de posgrado. En la tesis la categoría que atraviesa a todo el trabajo de investigación es la cultura académica; que pretendió ser abordada retomando los postulados de G. Lapassade, (1999). En este capítulo se pretendió dar cuenta de *La cultura Instituida en la antigua maestría, como el conjunto de sus: normas, reglas y tradiciones establecidas en la institución*. Se reconoció la ausencia de un Proyecto Académico del centro, predominaba un funcionamiento individualista, que generó un aislamiento profesional (Pérez, 1998) e incomunicación del docente (psicológico, ecológico y adoptativo). Finalmente, como producto del trabajo empírico nos permitió construir una de nuestras tres categorías de análisis, La conformación de tres grupos naturales de trabajo, en donde se observó la importancia inicial del perfil de formación profesional, que al incursionar en la disciplina pedagógica y a un grupo, asume roles que se van aprendiendo y desarrollando de manera paulatina. En el siguiente capítulo se analizarán los cambios que se generaron en el programa, como resultado del comienzo de la transformación de una cultura académica instituyente.

CAPÍTULO II

Condiciones institucionales favorables para una transformación de la cultura académica instituyente entre lo posible y lo real

En capítulo anterior reconocimos las condiciones y origen de la cultura académica instituida; En este capítulo, investigaremos lo relacionado con la cultura académica Instituyente, concebida como una la alternativa de innovación de las prácticas instituidas; es decir, a partir de cuestionar lo instituido para iniciar su cambio.

Como resultado de la revisión de la literatura recuperamos los postulados de la cultura organizacional, como pionera en la educación superior. Para analizar y fundamentar la cultura académica abordaremos los siguientes elementos: a) aparición e incorporación del término, b) su conceptualización, c) su configuración y, d) la descripción de sus rasgos.

Reconoceremos los dispositivos que constituyen los ejes de análisis, que se utilizaron para el comienzo de la transformación de la cultura académica instituyente, así como sus referentes empíricos: 1. *La gestión escolar democrática*, desde su conceptualización, su transformación cultural y el trabajo colaborativo, 2. *La planeación estratégica* en donde se incorpora al diagnóstico situacional para el proyecto académico y la elaboración del documento fundacional; y 3. *La evaluación sistemática* que reconoce la importancia del liderazgo pedagógico, las contradicciones, así como las resistencias para el trabajo en grupo, la micropolítica y la regulación docente. Estas transformaciones fueron vivenciadas por los actores de distintas maneras, por lo que adquieren distintas perspectivas para sus actores, por lo que presentamos sus voces y sentidos.

2.1 Revisión de la literatura y la construcción del estado del arte

Para iniciar cualquier tipo de transformación en cualquier institución educativa es necesario primero, realizar un diagnóstico situacional para posteriormente construir su proyecto, que puede ser: educativo, institucional, pedagógico, académico o de centro (de acuerdo con la literatura existente en América Latina y España), esto depende de la envergadura, intención o nivel institucional de la transformación esperada, así como de sus condiciones, contextos, los sentidos y sus significados preponderantes de sus actores.

En este caso se trata de un proyecto académico, para satisfacer la necesidad del inicio de una transformación de la realidad del programa (este proceso tiene que ser de manera holística e integradora), con el objeto de crear las condiciones necesarias: institucionales, académicas y curriculares para la generación de conocimiento, que es la razón de ser del posgrado. A continuación se presentan algunas experiencias sobre la elaboración de proyectos de gestión en educación superior, lo cual permitirá comprender la trascendencia de su construcción, así como lo fundamental de contar con un proyecto académico de la maestría en pedagogía de la FES Aragón.

Elaboración de proyectos. Para Pozner (1995), en la actualidad la escuela demanda cambios en su estilo y en su conducción. Las necesidades de cada comunidad son sustancialmente diferentes y exigen propuestas específicas. Cada institución tiene problemas y reclamos que se corresponden con el contexto social, con el nivel económico, con la localización geográfica y con una serie de factores que los planes homogéneos desatienden, el reconocer estas condiciones no es sólo tarea del directivo, sino de toda la comunidad educativa interesada en mejorar los procesos de gestión educativa en sus instituciones. Moreno (2000), por su parte en “La administración y gestión institucional en los posgrados en educación”, subraya la necesidad de conformar cuerpos académicos colegiados, que desplacen las tradicionales estructuras burocráticas de gestión institucional basadas en la conservación del status quo y el mantenimiento de una estructura de poder basada en lealtades personales, directrices de arriba hacia abajo, e intentos de control de grupos e ideas.

En el concierto de las instituciones de educación superior así como en el posgrado, como lo menciona Vera (2003), se están dando transformaciones y adecuaciones con miras a brindar servicios educativos de calidad como lo señala Naranjo (2008), éstos están basados en la equidad, pertinencia, eficiencia y eficacia de las instituciones, además de incorporar una nueva cultura de la evaluación para la transparencia, para rendir cuentas y para la mejora institucional, como lo mencionan Pacheco (2000) y Díaz Barriga (2008).

Las tendencias que provienen de las políticas educativas actuales, obligan a las instituciones a buscar una nueva forma de gestión académica, basada en una gestión estratégica, (<http://www.iipe-buenosaires.org.ar>, 1996), a organizarse en torno a proyectos: educativos, pedagógicos, institucionales, académicos, curriculares y de centros escolares; todos ellos tienen en común la realización de diagnósticos, la reorganización y redistribución de

sus diferentes instancias o áreas; así como la conformación de grupos y el trabajo eficaz, en equipo como lo propone Ander-Egg (2005). En donde los actores entablan, construyen, asumen consensos y los plasman en un proyecto educativo (Alfiz, 1997), en donde todos participan en su construcción y su mejora constante, al conjunto de esta serie de proyectos se les conceptualiza de distintas maneras:

1.-*Proyecto educativo institucional*, según Paredes y Geiler (1996), Alfiz (1997); para la educación superior en Argentina; en México se les denomina Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI), que las universidades estatales e instituciones de educación superior debe realizar. 2.-*Proyecto académico*, de acuerdo con Frigerio y Poggi, (1992), para la educación media en Argentina. 3.-*Proyecto educativo del centro*, según Antúnez y Gairín (2003), en educación superior en España. 4.- *Proyecto de escuelas de calidad* de acuerdo con Schmelkes (1995), ha sido impulsado por la Secretaría de Educación Pública para la educación básica, así como el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y el Plan Estratégico de Transformación de la Zona Escolar (PETZE). 5.- *Proyecto educativo y curricular del centro*, de acuerdo con Parcerisa (2007), comprende componentes, funciones y evaluación de proyectos educativos para en diversos niveles para América Latina.

La diferencia fundamental entre estos proyectos con el que se construyó para el programa, es que en su mayoría se señalan en un plano teórico, propositivo, del deber ser; y lo que realizó esta investigación fue documentar la experiencia de los actores, recuperar su voz para que se den cuenta de cómo los docentes son vistos por sus iguales, con miras a comenzar a teorizar o reconceptualizar su práctica docente. Otra diferencia importante es que estas propuestas se trabajan al interior de diferentes niveles educativos: educación básica, educación media y superior; en América latina y España. Pero no existen antecedentes para este tipo de trabajo, que de cuenta cómo los actores significan la transición de una cultura académica en un programa de maestría en pedagogía.

Todo proyecto debe justificar plenamente un proceso *de transformación*, considerando cambios de tipo social, económico, político y sobre todo cultural, ya que el modelo tradicional de educación no responde a nuevos requerimientos de la sociedad de la información, ni a los de la sociedad del conocimiento, así como también a las nuevas competencias laborales y profesionales que demandan otro tipo de formación. En este sentido un modelo de gestión cerrado, central, vertical y burocrático-administrativo ha sido rebasado desde hace mucho

tiempo. Por lo tanto son necesarias formas alternativas de organización, gestión y evaluación al interior de las instituciones educativas de todos los niveles. Para esto se deben transformar modelos, estereotipos, roles, prejuicios cognitivos y conceptuales; es decir, estamos frente a una nueva realidad. No se debe olvidar que un modelo de pensamiento responde a determinada educación e ideología con que se formó a un tipo de docente. En México, se recibió un tipo de formación desde la educación básica hasta la educación superior, un modelo conductista que los predeterminó; más adelante este proceso se refuerza con la política del *Estado Docente* que “Hace alusión a un modelo de desarrollo en el que el Estado se abroga de manera absoluta la función de educar. Estuvo vigente en el mundo occidental, en mayor o menor grado desde el siglo XIX y gran parte del XX. Su legitimidad provenía del hecho de tener que cumplir con una misión civilizadora y generadora de progreso. Desde este paradigma se construyeron los modernos sistemas de instrucción pública, que pretendieron universalizar la educación básica. En América Latina su vigencia está siendo cuestionada a partir de las políticas de descentralización y privatización, puestas en práctica a partir de los años 90” (Glosario, Módulo II:9, CADE, 2010). Por lo tanto existe una gran influencia del modelo educativo denominado Conductista-tradicionalista, en donde se privilegia la acumulación, la reproducción de contenidos y conceptos fragmentados que están desarticulados de la realidad.

De acuerdo con Antúnez (1993) los centros escolares como cualquier otra organización, están sometidos a las presiones y requerimientos cambiantes del entorno. Adaptarse al entorno y responder a sus demandas es, precisamente, uno de los propósitos ineludibles para las instituciones que desean actuar satisfactoriamente. *Las soluciones viejas suelen servir muy poco para las situaciones nuevas.* Esa adaptación y ajuste continuos conlleva un ejercicio de análisis permanente de la práctica que permite orientar de forma adecuada las soluciones que requiere cada uno de los ámbitos de gestión en cada caso. El *cambio* es un término que desde los años 70 y 80 se ha hecho tópico, y ha servido para identificar la clave del éxito especialmente en las organizaciones industriales y comerciales. Se habla de la gestión del cambio, de dirección del cambio, de estrategias del cambio, como la solución para sobrevivir, para luchar contra la competencia o para ofrecer productos y servicios que tengan aceptación.

Existe evidencia que señala la falta de concebir y de transformar a la realidad de manera holística e integradora, por ejemplo los siguientes autores plantean que deba haber una transformación del todo, no sólo de sus partes. De acuerdo con los trabajos de Morín (1990), se

induce lo transdisciplinar, expone que cualquier aspecto de la experiencia humana ha de ser multifacético, propone el concepto de totalidad considerando que así debe ser visto el conocimiento humano. Por su parte Delors, (1996) incorpora a los cuatro pilares de la educación como elementos que debe significar la escuela para hacerla coincidir con los requerimientos socioeconómicos, políticos y culturales del nuevo milenio. Por otra parte Pérez, (1998) propone analizar que en la institución escolar existe un entrecruce de culturas -producto de la sociedad neoliberal-; este autor reconoce la importancia de la cultura escolar. “Esta denominación hace referencia a un conjunto de ideas, creencias, hábitos, prácticas, mentalidades y comportamientos, que a lo largo del tiempo constituyen una tradición compartida por la comunidad escolar, muy específicamente por los profesores (Glosario, Módulo II:5, CADE, 2010). Finalmente Morín (1999), Propone siete saberes fundamentales que la educación del futuro debe considerar en cualquier sociedad y en cualquier cultura. De acuerdo con los anteriores argumentos el inicio de una transformación de la cultura académica, debe tener precisamente un carácter integral, global y estructural, en su diseño, gestión, aplicación y evaluación para observar sus resultados y sobre todo sus carencias.

Para transformar la realidad educativa en el posgrado, es necesario *impulsar la* generación de conocimiento. Morín (1990) señala esta capacidad por parte del sujeto; por su parte Wagensberg (1998) enfatiza que hay que comunicarle a la gente la pasión y el amor por el conocimiento, desarrollar el gusto por éste en el sujeto. Ya que siendo algo natural, deberíamos rescatar eso en los niños y en los adultos, y explica las fases de generación de nuevo conocimiento de manera sintética, y precisa.

Entonces caemos en la cuenta de que es necesaria una formación teórica en los docentes, para que éstos puedan inculcar el gusto por el conocimiento en sus alumnos. En otro orden de ideas Ander-Egg (2005), en su obra *trabajo en equipo*, pretende ofrecer un pequeño aporte a la preocupación práctica por construir equipos de trabajo o trabajos en equipo. Todo ello, para resolver problemas complejos, para realizar un trabajo que exige un esfuerzo colectivo, o para ser más eficaces en las acciones para alcanzar determinados objetivos, todo esto en un clima de buenas relaciones interpersonales al interior de la organización. Actualmente es urgente “Una activa y productiva vida académica de investigadores, tutores y docentes, la consolidación de cuerpos colegiados y cuerpos académicos, que deben formarse en el marco de las políticas institucionales” lo anterior de acuerdo con Rubio (2006: 118), es

decir lograr la vinculación de las funciones sustantivas docencia-investigación-difusión. Para lograr este propósito en el programa se reconoció la importancia de la cultura académica con el objeto de impulsar la generación de conocimiento de vanguardia y de frontera, acorde con las características de nuestra cultura.

Para un tratamiento holístico e integrador que genere condiciones para la producción del conocimiento, se identificó la elaboración de proyectos de gestión en educación superior, algunos dan cuenta de propuestas teóricas basadas en el deber ser, pero no se recuperan experiencias de cómo se instrumentaron las acciones educativas, ni las estrategias pedagógicas y de gestión en su aplicación. Pozner (1995), indaga sobre la gestión directiva más adecuada para mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos, así como también de las tareas del equipo directivo para crear una nueva cultura escolar a través de la implementación del *Proyecto Pedagógico Institucional*. De acuerdo con este proyecto se llega a una práctica concreta para lograr una forma de organizar los procesos educativos, se trata de una propuesta integral que abarca todos los ámbitos de la escuela y a todos los integrantes que la conforman. Este autor de manera puntual expone el proceso de elaboración, gestión e implementación de dicho proyecto.

Por otra parte el IIPE Buenos Aires (1996), señala lo referente a la *gestión educativa estratégica*. (*Diez Módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*), disponible en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>. En su módulo 2 se pretende transformar o cambiar paradigmas de la administración escolar a la gestión educativa estratégica. Parte de reconocer que, a pesar de las transformaciones socioeconómicas, culturales y políticas, aún continúa vigente el modelo de administración escolar tradicional y que es necesario transitar hacia una gestión educativa estratégica. Demuestra que en el modelo tradicional, se pierde el sentido pedagógico, para llegar a recuperar este propósito es necesario una serie de acciones como: la conformación de equipos de trabajo, el generar una cultura de la colaboración, el trabajar en equipo, la apertura a la innovación. Este módulo explica los componentes de la gestión educativa estratégica para su aplicación, como el pensamiento sistémico y estratégico, el liderazgo pedagógico y el aprendizaje organizacional. Finalmente aclara las señas de identidad de la gestión educativa estratégica, sus componentes y el desempeño de sus gestores educativos.

Por su parte Namó de Mello (1998), aclara que para una buena gestión educativa, es necesario recuperar la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, definidas en la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, Tailandia 1999); así como componentes fundamentales para construir un modelo de gestión diferente que considere: la elección de los objetivos, las prioridades para las políticas educacionales, los cambios indispensables en el modelo de intervención del Estado, que fortalezcan a las escuelas y amplíen su espacio de autonomía. Finalmente propone características de la nueva estructura organizativa de la gestión: simplificación, flexibilidad, innovación, comunicación, productividad, capacidad de liderazgo y clima de trabajo.

En lo que respecta a las alternativas para la gestión académica (2002), se fortalece a la gestión académica para la adaptación y anticipación de transformaciones sociales de la universidad argentina. “En el mundo actual la gestión académica intenta adaptar permanentemente sus estructuras a la evolución de las ciencias y a los cambios en la sociedad. Cabría preguntarse si vale la pena seguir buscando estructuras o respuestas adaptadas al medio cuando este muda permanentemente. Los sistemas de educación superior deben prestar mayor atención a la capacidad para asumir los cambios, deben adoptar estrategias variables y estructuras flexibles” (www.unne.edu.ar/web/planeamiento/apl-universidad-VII.doc). De allí que la gestión académica no puede centrarse solamente en el mejoramiento de la organización o del currículo. Tiene que estar abierta a los dilemas y compromisos que el momento histórico le exige. En este sentido, se quiere subrayar que desde la gestión se puede incidir en el mejoramiento de aspectos culturales, pedagógicos y administrativos. El modo de gestión académica tradicional no se ajusta a los desafíos que se tienen por delante y ello, no solamente debido a los contextos nacionales. Si no por un cambio en el modo de producción y de transmisión de los conocimientos. En todas partes se está reformulando la gestión universitaria.

Perspectiva teórica

Como producto del Estado del Arte, se identificó una línea de investigación que caracteriza a la profesión académica, de acuerdo con Clark (1997), como una profesión singular, compuesta de muchas disciplinas desde las ciencias naturales, sociales, humanidades hasta llegar al arte. Tiene entre sus funciones el entrenamiento para otras

profesiones, sus miembros incluyen doctores, abogados, arquitectos, ingenieros y otras profesiones avanzadas. Su nombre es la variedad, por su inevitable conglomerado de intereses en cuyos propósitos y tareas continuamente se divide entre grupos de materias de conocimiento y servicio a clientes. El crecimiento del conocimiento que comenzó de manera acelerada en el siglo XIX y la expansión en el número de estudiantes que ha sido la marca de las décadas recientes, ha conducido a sistemas nacionales con instituciones descomunales que requieren un profesorado muy complejo. La profesión académica involucra a una congregación académica grande y difusa, cuyos miembros sirven no sólo como fuerzas centrales del trabajo de universidades y colegios, sino como los principales portadores de los valores de la ciencia y el aprendizaje superior. Los siguientes elementos constituyen un primer acercamiento para la construcción del marco teórico.

De acuerdo con García y Grediaga (2002:144), “En la década de los noventa se consolida el interés por *incorporar la cultura del campo universitario* como una dimensión analítica importante para el estudio de los académicos. Se identifica que se trabaja en menor medida, con el concepto de cultura desde un enfoque antropológico y etnográfico. Se puede decir que el tratamiento de cultura –como dimensión analítica en el estudio de los académicos– se encuentra ligado a la incorporación de 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”.

La construcción del académico como actor institucional propicia la recuperación de unidades de observación de la sociología tales como: comunidad científica y disciplinaria, grupos de pertenencia y generación y de procesos como los de modernización, cambio organizacional, institucionalización, socialización y reproducción. Bajo estas líneas de investigación la cultura académica incorpora los conceptos: ethos, Merton (1985), Clark (1987), territorios de conocimiento y ruedos intelectuales Becher (2001) y Chavoya (2001).

El concepto cultura institucional y cultura disciplinaria, se estructuran al articularlos al campo conceptual propio del enfoque antropológico Geertz (1992), Rosaldo (1991). Aquí el tratamiento de la cultura académica se inscribe como caso particular de la cultura en general, y es entendida como “una trama de significados”, la unidad de observación se establece en la

experiencia de la vida académica cotidiana en la institución y se aborda mediante la descripción etnográfica y el registro de historias de vida.

Indagar a los académicos en su condición de particular, constituye otra puerta de entrada a abordar la cultura académica, deriva de indagar a los actores en su condición de “particular” en el escenario de la vida cotidiana de la institución, con base en un enfoque teórico Heller (1977), Gouldner (1978), Schutz (1972), Goffman (1981), Bourdieu (1981), que propone los conceptos de tradiciones académicas (Piña, 1998) y de usos y costumbres García Salord (2000 y 2001) vinculados al de estigmas institucionales, para dar cuenta del conjunto de prácticas y de representaciones mediante las que se construye cotidianamente la institución y sus integrantes.

El interés por abordar la cultura académica se expresa en un número considerable de estudios –que utilizan entrevistas abiertas o semi estructuradas para diferentes fines- y coinciden en el propósito de abordar la relación entre la normativa, las políticas y las prácticas en términos de mediaciones, es decir, de las traducciones y resignificaciones que sufren las primeras a través de la práctica de los académicos. Un balance sobre la cultura académica, permite afirmar que si bien se ha logrado el planteamiento del problema, todavía no se han atacado cuestiones de fondo involucradas en la cultura académica y que remiten al registro sistemático de las formas del hacer, pensar, sentir y significar. En este sentido se pretende incursionar en este elemento que ha quedado pendiente, desde la construcción del académico como actor institucional, por considerar que esta perspectiva es la que se ajusta al trabajo de investigación. A continuación pasaremos a abordar los siguientes elementos sobre la cultura académica.

1.-Aparición e incorporación del término cultura académica

El concepto de *cultura*⁴ académica, ha sido incorporado de la teoría organizacional, lo cual a su vez lo importó de la antropología, residiendo su importancia pragmática en el hecho

⁴ **Cultura** El concepto de cultura es polisémico e incompleto, se utiliza y comprende desde varias disciplinas, posiciones y con diferentes finalidades; El estudio sobre las organizaciones permite compararlas con sociedades en miniatura las cuales poseen sus propias normas y estructuras sociales, dentro de este contexto el concepto de cultura de acuerdo con Abravanel (1992:4), se desprende la cultura organizacional (ideología institucional) y la cultura laboral (ideología del trabajador).

Para efectos de este trabajo retomaremos del que acuña Geertz (1992) desde el aspecto de la significatividad o subjetividad en donde cada sujeto le da un sentido diferente, entendiéndola como “el tejido de significados en virtud del cual los seres humanos interpretan sus experiencias y orientan sus acciones”. De acuerdo con Schein (1989) la cultura es un producto aprendido por medio de una experiencia de grupo y, en consecuencia, sólo se encuentra en donde exista un grupo definido con una historia significativa.

de que contribuye a mejorar la comprensión del desempeño individual y organizacional; así como las actitudes de los integrantes de una organización hacia la misma según Schein (1989; Tristán Pérez (1997). Ya en el contexto de la profesión académica ha sido utilizado por Clark (1987) para describir la vida académica en instituciones de educación superior Estadounidenses que constituyen "mundos pequeños, mundos diferentes" en términos de los propósitos que se le asignan a la educación superior, la esencia del trabajo académico pugna por crear y transmitir conocimiento, valores como la honestidad intelectual, la libertad de cátedra, la noción de comunidad de expertos, jerarquías de prestigio. Por su parte Austin (1989), ha trabajado la noción de cultura académica en términos de identificar creencias, compromisos y conductas de los académicos, así como de algunos valores que parecen unirlos y que comparten.

2.- Conceptualización de la cultura académica

La cultura académica de acuerdo con Martínez (1998:205), se entiende como *aquellas* concepciones compartidas por los miembros de una organización educativa. Estas orientaciones pueden ser normas, valores, filosofía, perspectivas, creencias, expectativas, actitudes, mitos o ceremonias. Por su parte Clark (1991: 113), la concibe como "ciertos relatos y creencias compartidos que coadyuvan a que los participantes definan quienes son, qué hacen, por qué lo hacen". Estas creencias tienen su fuente tanto en las instituciones como en las disciplinas y están influidas por el medio ambiente.

De esta forma Ibarra (1996:10), comenta que "las universidades se convierten en un mosaico diverso en el que se aprecian inconsistencias, derivadas de la presencia, percepciones y valores distintos que hacen imposible un orden cultural". Por lo tanto el reconocimiento de diferencias culturales ha posibilitado el de la fragmentación cultural, en donde los significados están siempre en movimiento, al grado tal que el resultado es una cultura organizacional ambigua, por lo que se hace necesario la negociación constante del orden.

Por su cuenta Becher y Toweler (2001), han utilizado los conceptos de tribus y territorios como una analogía en su análisis de las disciplinas. Una temática que hasta estos momentos ha sido poco atendida de una manera directa, en el caso de México, es la relacionada con la cultura propia de la profesión académica.

Algunos estudios han abordado aspectos relacionados, como son la participación de los académicos en la toma de decisiones según Galaz (2002) y Tapia (2000); los criterios para avanzar dentro de la carrera académica por Villa (2001), las tareas básicas del trabajo académico por Garritz (1997); así como la cultura académica como condicionante del pensamiento y la acción de los profesores universitarios, en donde se concluye que para que estos profesores universitarios revisen sus pensamientos y acciones, se necesita de un gran aislamiento del grupo académico de origen y también cierto grado de aculturación en la otra cultura académica -en el centro de destino- como lo señala Milic (2007) y otros.

En otro orden de ideas Soriano (2008), manifiesta que las experiencias de subjetivación, las lógicas de construcción y los procesos de concientización, permiten identificar las posibilidades o potencialidades de los profesores y, con ello, realizar un diagnóstico de la nueva organización académica y de sus prácticas educativas. Se propone la formación de colegiados, mediante la promoción de dispositivos institucionalizados, a partir de políticas educativas previstas para este nivel, dentro de las cuales se intenta promover una nueva forma de organización, con la finalidad de posibilitar una nueva cultura académica desde la perspectiva evaluadora. Uno de los elementos del trabajo colegiado es entender que el individuo es un ente contextualizado, su identidad se delimita en la pertenencia a una comunidad frente a otra, la autora construyó categorías para explicar la constitución del trabajo colegiado entre dos maestrías estudiadas.

El estudio de la cultura académica se reconoce como objeto de estudio en las universidades desde hace más de diez años, Gil (1999) cuestiona el papel que han jugado los académicos en las universidades mexicanas para las transformaciones de la educación superior en la década de los noventa, bajo el papel de actor, sujeto, espectador o rehén. Identifica con mayor detalle el tipo y profundidad de los cambios y la constitución del académico como un actor central en la vida institucional.

González (2003), señala que cada organización es cultura y tiene cultura, la cual se manifiesta por medio de símbolos y se refleja en las ideas, creencias, valores y maneras de vivir de sus integrantes. La cultura académica esta conformada por factores sociopolíticos y socioculturales, en la medida en que los trabajadores académicos tengan una estrecha relación con el sistema que alrededor de ellos se teje diariamente. Al interior de las instituciones se identifican situaciones y conflictos de interés personal y de fines políticos, cuotas de poder, lo

cual dificulta su integración académica interna, así mismo no hay proyectos compartidos que involucren sinergias para elevar la calidad educativa y la toma de decisiones.

Ortega, (2004) parte de la convicción de que la inversión en el conocimiento científico y tecnológico de un país es determinante para su desarrollo. Un aspecto importante es la profesionalización de los cuerpos académicos. Afirma que es necesario considerar que la carrera académica empieza con la obtención del grado, la actividad científica siempre ha estado globalizada, el conocimiento no tiene fronteras, por lo que es necesario difundir las tareas de investigación. Las instituciones de educación superior (IES) han estado politizadas y no academizadas, por lo que debe fomentarse una cultura académica instituyente que privilegie la generación, difusión y resultados de la investigación. El investigador además de la docencia debe publicar, captar recursos externos, asesorar, tutorar, entablar convenios, redes académicas para articular las funciones sustantivas, ya que de esta manera será evaluado y contribuirá a la producción institucional.

Marum y Rosario (2008), aportan elementos teóricos para desmontar la gestión tradicional e impulsar la gestión del conocimiento en las instituciones de educación superior. La estructura y gestión predominante en las instituciones de educación superior (IES) corresponden a un esquema de desarrollo basado en la industrialización estandarizada, y están fuertemente influenciados y hasta determinados por los esquemas denominados Fordistas-Tayloristas, aludiendo a la teoría científica de la administración, y aunque han hecho esfuerzos de reforma y cambio institucional, abrevando de los avances en esta teoría que aporta el Onhismo-Toyotismo o flexifordismo (Hirsch, 1994), que incluye el trabajo en equipo, aseguramiento de la calidad, pero sobre la base estructural anterior, o con cambios en la estructura pero conservando la lógica de los procesos de manufactura en línea, sin encontrar respuestas a nuevos desafíos, reforzando el modelo educativo actual y no su transformación.

3.- Como se configura la cultura académica.

Para esta investigación retomamos a Chavoya (2001), quien estudió dos grupos de investigadores de la universidad de Guadalajara, Identificó rasgos de la organización del trabajo y de la cultura académica de dos grupos de investigadores que laboran en esa Universidad. La autora manifiesta que la cultura académica se observa a través de las creencias, conocimientos y valores de los miembros de diferentes grupos docentes.

La cultura académica está determinada por la disciplina de origen, la institución y el contexto; es decir por las condiciones profesionales, laborales y salariales.

De acuerdo con Becher (2001) los “territorios de conocimiento” y los “ruedas intelectuales” se construyen a partir de la interacción entre creencias y prácticas. Los primeros se establecen a partir de las características de la disciplina y de los contextos en las que los investigadores realizan su trabajo. Esto supone que cada especialidad constituye un territorio, cuya delimitación la establecen sus propios miembros (la comunidad científica). Los límites son cambiantes y pueden dar origen a nuevos territorios; el conocimiento puede abarcar una parte de la especialidad o disciplina. Por su parte, el concepto de “rueda intelectual” da idea de los movimientos prácticos e interacciones que ocurren en el territorio, cuyo resultado es una determinada cultura académica. Por otra parte encontramos a quienes proponen como fundamento el trabajo en equipo, West (2003); Ander-Egg (2005), Bonals (2007), brindan elementos para el trabajo en equipo; así como una serie de dinámicas colaborativas para el desempeño del profesorado.

Pérez y Barrios (2004), Investigan sobre la propia práctica cuyo objeto lo constituyen las prácticas de escritura de textos académicos en el ámbito universitario. Desde el punto de vista pedagógico se trata de poner en funcionamiento un modelo de seminario de trabajo académico, soportado en herramientas virtuales de trabajo colaborativo, cuyos ejes son la producción de textos con dominante argumentativa y expositiva, que se legitiman a través de situaciones de argumentación de carácter público. Además de los resultados del estudio, un aspecto clave, se refiere a la reflexión sobre la investigación de la propia práctica como una alternativa de transformación de la cultura académica en la universidad.

Carrillo (2005) da cuenta de la cultura instituida e instituyente que se interrelacionan de manera inversamente proporcional, García, Gediaga y Landesmann (2005); Lobato (2007) son autoras que trabajan el concepto de cultura e identidad cultural y que se relacionan entre sí. Preciado (2006), Hace una reflexión sobre la experiencia del acercamiento metodológico en el proceso de análisis, exploración y configuración de la cultura académica de la universidad de Colima. El estudio de la cultura e institucionalización del trabajo académico dentro de la universidad, parte del análisis de las trayectorias académicas de los profesores, tal como ellos las perciben y las explican, pero también en relación con lo que la institución dicta como válido y normativo para el desarrollo académico.

Vilora y Galaz (2006), Se proponen describir las culturas académicas que caracterizan a cuatro campos disciplinares de esta universidad, Sus referentes teóricos fueron: para la profesión académica: Clark, (1987); para el papel de los académicos: García Salord, Landesman y Gil Antón (1993), Gil Antón et al (1994), Galaz Fontes (1999) y ANUIES (2000). Para la cultura de la profesión académica: Garritz Ruíz (1997), Tapia Uribe (2000), Villa Lever (2001), Galaz Fontes (2002). Para la categoría de la cultura académica: Schein (1989), Austin (1989), Tristá Pérez (1997), Becher y Towler (2001).

4.- Descripción de rasgos de la cultura académica

Milic (2007), Caracteriza normas, actitudes y valores de los profesores universitarios de física como causa del pensamiento docente y, por tanto, del saber enseñado. Se aplicó una metodología cualitativa e interpretativa basada en estudio de casos (Stake, 1995) con profesores de una universidad de Argentina. Este trabajo aporta un importante y significativo referente conceptual al considerar que la cultura académica de los profesores universitarios está compuesta primero, por la cultura universitaria propia de la comunidad universitaria en la que está inserto y segundo, por la cultura profesional propia de los profesores que la componen, la cual modelaría su pensamiento. De entre las diversas definiciones de cultura Lustig y Koester (1999), construyeron una en la que se encuentran elementos que son útiles a esta investigación y se adapta a la cultura académica.

La cultura académica es un conjunto aprendido de interpretaciones compartidas, docentes y profesionales, que integran creencias, normas, valores y conocimientos, y que determinan el comportamiento de un grupo de profesores que actúan en un ámbito determinado en un tiempo dado. La cultura académica se evidencia a través de las normas, creencias y valores que pueden ser investigados estudiando el pensamiento del profesor, sus acciones y sus producciones materiales. Los rasgos culturales más importantes podrían ser puestos de manifiesto en un conjunto de ideas irrenunciables que hacen referencia: a) las competencias que todo miembro de un grupo socio-académico debe tener para ser admitido (concepto de 'buen profesional), y b) aquellas inherentes al desarrollo de la docencia (concepto de 'buen profesor', 'buen alumno', 'enseñar su materia').

5.- Transformación de la cultura del académico

Milic (2007) señala que la cultura académica es un proceso de enculturación de los académicos, en donde influye de manera determinante la formación inicial de origen y, que al

incorporarse a la labor académica, a un programa y a una institución ajena a su formación, se da este proceso que Milic llama proceso de enculturación y que se explica a partir de una cultura académica.

Se afirma que la cultura académica está delimitada por una institución, se requiere transformar el modelo educativo para hacerlo flexible, en este *sentido la gestión es el mecanismo* o el dispositivo que permite una innovación centrada en lo pedagógico. Se deben incluir aspectos innovadores como la evaluación de resultados y de la productividad del trabajo académico. Por lo tanto, es necesario conformar, coordinar y capacitar a grupos, equipos y colectivos docentes con miras a crear cuerpos académicos a largo plazo, que se centren netamente en el desarrollo de la productividad académica: la investigación, la difusión, la extensión, la docencia, la producción y la difusión de sus publicaciones; así como establecer redes, vínculos, intercambios, convenios, estancias con otras instituciones. En suma, una multifacética función del profesional académico.

El estudio de caso demuestra la influencia que tienen la disciplina, la institución y el contexto en la organización del trabajo académico y la importancia que la cultura académica tiene en la construcción y legitimación de significados y creencias. Se encontró que, la profesión académica es una ocupación que se regula a sí misma, a través de un entrenamiento regulado y una disciplina colegiada. Los estudios de la profesión académica desde sí mismos en nuestro país, son un espacio poco atendido en lo que respecta a los estudios de las creencias, valores y tradiciones de los académicos. No se tienen estudios sobre los recorridos de los maestros para convertirse en académicos universitarios. La cultura académica es una variable fundamental en el desarrollo de las organizaciones universitarias. Lo cual nos lleva a revisar a la profesión académica y su relación con la cultura académica. Se reconoce que la profesión académica se encuentra vinculada por un lado, a una transformación de las estructuras sociales, la economía y por otro, a la organización interna del conocimiento tecnológico y científico en las universidades, y éstas inciden directamente en el desarrollo del país.

La cultura académica se reflejaría desde el diseño y aplicación de la asignatura que finalmente el profesor enseña y evalúa, así como las razones por las que decide y justifica dicho diseño. Por lo tanto, analizando las acciones del profesor en el aula y los materiales didácticos que emplea se podrían obtener indicadores de dicha cultura académica. Su

actividad docente puede ser analizada a través de la *teoría* de la transposición didáctica de Chevallard (1998), que propone la existencia de una transformación del conocimiento disciplinar que surge en el seno de la comunidad científica (saber sabio), al ser propuesto en el diseño curricular de una carrera (saber institucional) y es enseñado en las aulas (saber enseñado). Chevallard propone que existe una distancia epistemológica entre ambos saberes, que dependería de los contextos académicos en donde se desempeña la labor docente.

El profesor puede interactuar con diferentes culturas académicas, pero su identidad cultural según Valima (1998), suele estar asociada a una de ellas cultura de origen, la del grupo donde se formó que condiciona sus concepciones epistemológicas, profesionales y didácticas, y sus criterios de actuación. Cuando el profesor cambia de contexto e imparte docencia en una facultad diferente, se pone en contacto con una cultura que le es ajena que se llama 'cultura de destino' y que tiene pautas, valores y criterios diferentes. Puede suceder que los requerimientos que le impone este saber institucional este en contradicción con sus concepciones respecto de la enseñanza de Física, por ejemplo, que requiera un abordaje instrumental, con un desarrollo fenomenológico, en detrimento del formalismo matemático. Este planteamiento puede no ser coherente con sus normas, valores y creencias, generando tensiones en el profesor, que influirán en el establecimiento del límite (distancia máxima) en donde concibe el punto de ruptura epistemológica a partir del cual, siente que no está cumpliendo con su deber como miembro del grupo.

Por lo que de acuerdo con la revisión de la literatura podemos señalar qué se ha escrito poco en nuestro país, y en el nivel de posgrado se tienen registros desde la sociología básicamente (de las universidades, del conocimiento, desde la identidad y conformación de grupos de académicos y/o profesionales dedicados a la docencia), se ha privilegiado la forma de vida intelectual de los académicos identificando una vida académica de acuerdo con Tinto (1993), faltan trabajos empíricos que documenten a la cultura académica, pero desde sus niveles de análisis: desde la gestión, de la planeación, así como de la evaluación y regulación docente; hace falta producción sobre cómo esta transformación es vista por ellos mismos; es decir, recuperar y dar la voz a los actores, con el objeto de sistematizar su experiencia y participación al interior de la transformación de un programa de posgrado. Conviene mencionar que la elección del método de estudio de casos, cancela la posibilidad de generalizaciones. Las conclusiones se circunscriben a los específicos, que no representan la pluralidad de prácticas y

culturas universitarias. Empero, el conocimiento de lo singular (que no es lo mismo que el conocimiento particular) tiene aportes importantes, ya que permite reflexionar sobre el funcionamiento social a partir de casos particulares, susceptibles de ser comparados, con el consecuente enriquecimiento de la teoría.

A continuación se presenta la producción sobre la cultura académica.

Tabla 6. Producciones sobre la cultura académica.

Autor (es) año	Título e institución	Supuesto	Problema	Conclusión
1.-González González, Heriberto (2003)	Proyecto de investigación: La conformación de la cultura académica-escolar de los <i>trabajadores académicos</i> de la licenciatura en educación primaria del BINE, por los sistemas sociopolíticos y socioculturales.	Cada organización es cultura, y tiene cultura, la cual se manifiesta por medio de símbolos y se refleja en las ideas, creencias, valores y maneras de vivir de sus integrantes. -La cultura académica escolar está conformada por los factores sociopolíticos y socioculturales, en la medida en que los trabajadores académicos tengan una estrecha relación con el sistema que alrededor de ellos se teje diariamente dentro y fuera de la OFD. -Los sistemas sociopolíticos y socioculturales en los que se desempeñan los trabajadores académicos de la Lic. en Educación Primaria del BINE son factores determinantes para conformar la cultura académica-escolar debido a que estos son influenciados por el sistema que los rodea, por lo tanto ellos trasladan normas, valores y símbolos de afuera de la organización y viceversa.	Pero hoy en día se perciben situaciones que dificultan la coordinación del trabajo que se lleva a cabo en las organizaciones formadoras de docentes, como en la Lic. En Educación Primaria del BINE, se cuestionan sus niveles de desempeño y la calidad Educativa con que se desarrollan. Tal situación obedece a factores como el origen histórico de la institución, su contexto social, los aspectos políticos y culturales que las influyen, su estructura formal, el marco jurídico que las regula, el currículum, las cuestiones sindicales, la formación académica de sus trabajadores, el proceso de Federalización de la educación. Todo esto crea un ambiente que limita y en algunos casos paraliza las iniciativas que buscan elevar la calidad de la educación, creándose así situaciones y conflictos de interés personal y de fines políticos, cuotas de poder, lo cual dificulta su integración académica interna, así mismo no hay proyectos compartidos que involucren sinergias para elevar la calidad educativa y la toma de decisiones.	Es necesario analizar a profundidad a las instituciones formadoras de docentes como un problema que más que desarrollar la educación la frena y no permite el progreso de la educación básica, por lo que en ellas se reproducen los métodos tradicionales de enseñanza y prácticas educativas mas conservadoras (Guevara N, Gilberto, 1992 : 55.), así mismo dan origen al cambio para que todo siga igual, por que es consecuencia de la cultura académica - organizacional, debido a que esta no puede estar desligada del marco ambiental y del mundo cultural de los docentes, que forman esa estructura funcional.
2.- Ortega Rivas, Enrique (2004)	Ponencia: <i>"Estrategias para fomentar y difundir una cultura académica y de investigación"</i> . Facultad de ciencias químicas. U. A. Chihuahua	Se parte del supuesto de que la inversión en el conocimiento científico y tecnológico de un país es determinante para el desarrollo. Un aspecto importante es la <i>profesionalización de los cuerpos académicos</i> .	Es necesario considerar que la carrera académica empieza con la obtención del grado, la actividad científica siempre ha estado globalizada, el conocimiento no tiene fronteras, por lo que es necesario difundir las tareas de investigación. Los profesores e investigadores al no tener compensaciones dignas, no se someten a evaluaciones de su productividad.	Las instituciones de educación superior (IES) han estado politizadas y no academizadas, por lo que debe fomentarse una cultura puramente académica y de investigación. El investigador debe publicar, captar recursos externos, asesorar, informar etc. Despolitizar y academizar.
3.- Manuel Gil Antón (1999)	Ponencia: <i>"Los académicos en los noventa: actores, sujetos, espectadores o rehenes?"</i> Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.	Se esboza el contexto general de cambio y su importancia, se propone eludir la falsa dicotomía entre restaurar el pasado o instaurar, sin mediación reflexiva, un futuro esquemático.	Se cuestiona el papel que han jugado los académicos de las universidades mexicanas en las transformaciones de la educación superior en la década de los noventa. Se propone considerar al actual cuerpo académico nacional conformado por varias generaciones de académicos. Se establecen tres fases en cuanto a la modulación de las actividades académicas en las últimas décadas del siglo XX, y se consideran los cambios en el nivel de la educación superior preguntando si los académicos	El ensayo termina proponiendo una agenda general de investigación para este campo de los estudios universitarios, y enfatiza dos problemas: caracterizar con mayor detalle el tipo y profundidad de los cambios, y la constitución del académico como un actor central en la vida institucional.

			han sido, tanto en los referentes que regulan su actividad como en las modificaciones a los procesos y estructuras universitarias, actores, sujetos, espectadores o rehenes.	
4.- Soriano Ramírez, Rosa Ma. (2010)	"Instrumentación de una nueva cultura académica en las universidades públicas" FES Aragón UNAM UPN, Ajusco D. F.	Las experiencias de subjetivación, las lógicas de construcción y los procesos de concientización permiten identificar las posibilidades o potencialidades de los profesores y, con ello, realizar un diagnóstico de la nueva organización académica y de sus prácticas educativas.	El estudio esta situado en la formación de colegiados en los docentes de educación superior, mediante la promoción de dispositivos institucionalizados a partir de una serie de políticas educativas previstas para este nivel de escolarización, dentro de las cuales se intenta promover una nueva forma de organización, con la finalidad de posibilitar una nueva cultura académica desde la perspectiva evaluadora.	Uno de los elementos del trabajo colegiado es entender que el individuo es un ente contextualizado, su identidad se delimita en la pertenencia a una comunidad frente a otra diferente. Se construyeron categorías para explicar la constitución del trabajo colegiado de las dos maestrías estudiadas: Las lógicas de construcción, experiencias de subjetivación e identificaciones en trayectorias.
5.- Marum Espinosa, E. y Rosario Muñoz Víctor (2008)	Ponencia: Aportación de elementos teóricos para desmontar la gestión tradicional e impulsar la gestión del conocimiento en las instituciones de educación superior. COMIE	Una sociedad que busca asegurar su desarrollo, bienestar y felicidad de su población (Sen, 2000, Roemer, 20005), para construir su tránsito hacia una de las sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005, World Bank, 2002), como la opción que da mayores posibilidades de asegurar el desarrollo de naciones que ya lo han alcanzado y proporciona mejores elementos para enfrentar los fuertes rezagos sociales de muchos de los países no desarrollados, tiene a la educación superior como uno de sus pivotes fundamentales.	La estructura y gestión predominante en las instituciones de educación superior (IES) corresponden a un esquema de desarrollo basado en la industrialización estandarizada, y están fuertemente influenciados y hasta determinados por los esquemas denominados Fordistas-Tayloristas, aludiendo a la teoría científica de la Administración, y aunque han hecho esfuerzos de reforma y cambio institucional, abrevando de los avances en esta teoría que aporta el Onhismo-Toyotismo o flexifordismo (Hirsch, 1994), que incluye el trabajo en equipo, aseguramiento de la calidad, pero sobre la base estructural anterior, o con cambios en la estructura pero conservando la lógica de los procesos de manufactura en línea, sin encontrar respuestas a nuevos desafíos, reforzando el modelo educativo actual y no su transformación.	La <i>gestión</i> , por tanto tiene como función principal hacer que funcione el modelo educativo flexible y centrado en el aprendizaje, que fortalezca el conocimiento disciplinar pero fomente su aplicación multi e interdisciplinaria. (ANUIES, 2006) se requiere transformar el modelo educativo, desmontar el actual modelo académico para sustituirlo por otro con características diferentes. Se necesita la capacidad de innovación, porque la organización cambia y requiere orientación y capacidad de dirección. La innovación se requiere para no cambiar, pues el entorno cambia (Luhman, Niklas, 1993).

Fuente: Tabla elaborada por el autor con base en la revisión de la literatura.

Como se puede observar en estos trabajos de investigación la cultura académica se aborda a partir de proponer transformaciones al interior de las universidades, con miras a integrar un nuevo modelo educativo que sea flexible con la ayuda de una gestión, e innovación, para potenciar el trabajo netamente académico a partir de la conformación de grupos, colegiados docentes y cuerpos académicos altamente productivos, es decir se parte de la adopción de un nuevo modelo de profesional docente.

Para dar continuidad se presentan los trabajos de investigación sobre la cultura académica.

Tabla 7. Trabajos de investigación sobre la cultura académica.

Autor(es) año	Título e institución	Metodología	Referente teórico	Conclusiones
1.- Chavoya Peña María Luisa (2001)	Organización del trabajo y culturas académicas. Estudio de dos grupos de investigadores de la universidad de Guadalajara.	Se organizan rasgos de la organización del trabajo y de la cultura académica de dos grupos de investigadores que laboran en la Universidad de Guadalajara. El estudio de caso demuestra la influencia que tienen la disciplina, la institución y el contexto en la organización del trabajo académico y la importancia que la cultura académica tiene en la construcción y legitimación de significados y creencias.	Los enfoques utilizados provienen de la sociología de la ciencia (Merton, 1995) la antropología de la ciencia (Latour y Woolgan, 1986 y Becher, 1991) y la sociología de las universidades, principalmente a partir de la perspectiva de Burton Clark (Clark, 1987 a b y c; 1991, 1993, 1995). Los resultados de la investigación etnográfica (antropológica) están inscritos dentro del paradigma cualitativo o interpretativo. El trabajo de campo consistió además de la observación directa y la investigación documental, en la realización de 47 entrevistas abiertas y semiestructuradas a dos grupos de investigadores de la Universidad de Guadalajara de dos áreas: El instituto de botánica y el departamento de madera, celulosa y papel. Se entrevistó a académicos que tenían diferentes posiciones jerárquicas y desempeñaban diversos roles. El criterio de selección de los entrevistados fue el tiempo que tenían laborando en los institutos, se incluyeron a todos los miembros fundadores e investigadores titulares, la mayoría de los investigadores asociados y unos cuantos investigadores asistentes.	La finalidad del trabajo era llegar a una reconstrucción cultural, por ello, la base de análisis fue el significado que los propios implicados asignan a sus actos. El procedimiento utilizado para el tratamiento de datos fue a través de la construcción de categorías de análisis: unas con fundamento en la teoría (emic) y otras aplicadas sólo al contexto cultural particular (etic) (Mejía y Sandoval, 1988: 41-74). Para la interpretación de los datos cualitativos se utilizó la propuesta de Miles y Huberman (1994). Las conclusiones se circunscriben a los específicos que no representan la pluralidad de prácticas y culturas universitarias. Empero, el conocimiento de lo singular (que no es lo mismo que el conocimiento particular) tiene aportes importantes ya que permite reflexionar sobre el funcionamiento social a partir de casos particulares, susceptibles de ser comparados, con el consecuente enriquecimiento de la teoría.
2.- Mauricio Pérez Abril Milena Barrios (2004)	Cultura académica y escritura en la universidad análisis de interacciones y prácticas discursivas soportadas en herramientas virtuales de trabajo colaborativo. Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia.	Se trata de una investigación sobre la propia práctica cuyo objeto lo constituyen las prácticas de escritura de textos académicos en el ámbito universitario. Desde el punto de vista pedagógico se trata de poner en funcionamiento un modelo de seminario de trabajo académico, soportado en herramientas virtuales de trabajo colaborativo, cuyos ejes son la producción de textos con dominante argumentativa y expositiva, que se legitiman a través de situaciones de	La investigación consistió en hacer seguimiento a dos grupos de estudiantes: uno de pregrado y uno de maestría en educación, con el fin de analizar el funcionamiento pedagógico del modelo de seminario, así como el tipo de interacciones discursivas académicas que se configuran al emplear entornos virtuales. Se analizaron, en este marco, algunos factores que inciden en la cualificación de la escritura académica de los estudiantes y del docente. También se valoró la pertinencia, alcances y limitaciones en los usos académicos de algunas herramientas como el e-foro, el blog y la web colaborativa. El proyecto se soporta en tres herramientas gratuitas de trabajo colaborativo (PLONE II, ZOPE y BLOGGER). Para analizar las prácticas de escritura se utilizó una	 conclusiones claves: Que existe un potencial pedagógico importante en el uso de plataformas de trabajo colaborativo, para desarrollar procesos alternativos de lectura, escritura y argumentación en el espacio universitario. Que es posible generar modalidades de interacción discursiva apoyadas en plataformas de trabajo colaborativo, en las que la escritura juega un papel central, y que esas interacciones tienen características distintas de las interacciones cara a cara. Que las características de herramientas como los foros Virtuales y los Blogs posibilitan modos de lectura, intensiva y a profundidad, de textos académicos, difíciles de lograr en espacios académicos presenciales. Que es posible cualificar los

		<p>argumentación de carácter público. El modelo de seminario exige que las producciones textuales se sometan a análisis y deliberaciones colectivos de carácter virtual más sustentaciones presenciales. Los productos académicos se legitiman vía la argumentación y se publican en web.</p>	<p>teoría de marcadores discursivos (Portoles–Tusson) + una teoría de la nominalización. Para analizar las características discursivas de los textos producidos. Se empleó la teoría de secuencias textuales de Jean Michel Adam para tipificar los géneros discursivos.</p> <p>Se trabajó sobre un corpus de conversaciones virtuales + un corpus de textos expositivos y argumentativos producidos por los estudiantes, en primeras y segundas versiones. Esta información se complementó con entrevistas a grupos de discusión y encuestas de capital cultural y cultura tecnológica, aplicadas a los estudiantes. La información se procesó con apoyo del software de análisis de datos cualitativos ATLAS ti 5.0. Además de los resultados del estudio, un aspecto clave, se refiere a la reflexión sobre la investigación de la propia práctica como una alternativa de transformación de la cultura académica en la universidad.</p>	<p>niveles de producción de textos académicos expositivos y argumentativos, a través de interacciones complejas mediadas por la escritura y la argumentación, soportadas en plataformas virtuales. Que no es conveniente virtualizar totalmente los procesos de argumentación y de escritura universitaria, ni eliminar las interacciones cara a cara en la producción de textos, pues las funciones de la argumentación, la lectura y la escritura, así como los tipos de interacción en ambas modalidades son diferenciales. Que el sentido y pertinencia del uso de las herramientas virtuales depende, en gran medida, de las funciones que se les asignen en el dispositivo pedagógico. Dicho de otro modo, las tecnologías toman forma en atención a las intencionalidades pedagógicas y didácticas.</p>
<p>3.- preciado Cortés Florentina (2006)</p>	<p>La cultura académica de los profesores colimenses universitarios: Una revisión a partir de la entrevista de historia oral. Universidad de Colima.</p>	<p>Se hace una reflexión sobre la experiencia del acercamiento metodológico en el proceso de análisis, exploración y configuración de la cultura académica en una universidad mexicana, pequeña y joven como lo es la de Colima.</p>	<p>El estudio de la cultura e institucionalización del trabajo académico dentro de la universidad, parte del análisis de las trayectorias académicas de los profesores, tal como ellos las perciben y las explican, pero también en relación con lo que la institución dicta como válido y normativo para el desarrollo académico. En este sentido la técnica de historia oral resulta verdaderamente útil, pues permite el rescate de la participación y la presencia de los profesores como narradores de historias que producen sentido e identidad.</p>	<p>Como producto de la estrategia metodológica centrada en la historia oral: se destaca aquello que los académicos externaron y dejaron ver respecto a sus experiencias a lo largo de su trayectoria académica; el rescate de las emociones, los temores, el desánimo, el interés y las preocupaciones que se ponen en evidencia en la narración oral; porque es posible reconocer la subjetividad de los sujetos, la cual por lo general se desdeña, se descalifica de la investigación, con lo que se deja de lado la explicación del sentido, la razón de las cosas, los imaginarios de los sujetos.</p>

<p>4.-Vilora Hernández Esperanza y Galaz Fontes. (2006)</p>	<p>Campos profesionales y cultura académica en una universidad pública mexicana. U.A. Baja California</p>	<p>Describir las culturas académicas que caracterizan a cuatro campos disciplinares de esta universidad, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a cuatro académicos de diferentes disciplinas.</p>	<p><i>La profesión académica: B. Clark 1987; Papel de los académicos: García Salord, Landesman y Gil Antón 1993, Gil Antón et al 1994, Galaz Fontes 1999 y ANUIES 2000. Cultura de la profesión académica: Garriz Ruíz 1997, Tapia Uribe 2000, Villa Lever 2001, Galaz Fontes 2002. Cultura académica: Schein 1989, Austin 1989, Tristán Pérez 1997, Becher y Towler 2001.</i></p>	<p>La profesión académica es una ocupación que se regula a sí misma a través de un entrenamiento regulado y una disciplina colegiada. Los estudios de la profesión académica desde sí mismos, en nuestro país son un espacio poco atendido en lo que respecta a los estudios de las creencias, valores y tradiciones de los académicos. No se tienen estudios sobre los recorridos de los maestros para convertirse en académicos universitarios. La cultura académica es una variable fundamental en el desarrollo de las organizaciones universitarias.</p>
<p>5.-Milic Beatriz (2007)</p>	<p>La cultura académica como condicionante del pensamiento y la acción de los profesores universitarios de física. U. N. Patagonia Austral.</p>	<p>Se caracterizan normas, actitudes y valores de los profesores universitarios de física como causa del pensamiento docente y, por tanto, del saber enseñado. Se aplicó una metodología cualitativa e interpretativa basada en estudio de casos (Stake, 1995) en profesores de una Universidad Nacional de la República de Argentina, se aplicaron entrevistas individuales y charlas informales, se llevó a cabo una codificación abierta para caracterizar elementos de la cultura origen en comparación con los de la cultura destino.</p>	<p><i>Becher 2001, ha caracterizado la cultura profesional, éstas unida a la cultura propia de la facultad o escuela en donde están insertos, dan lugar a una cultura académica, que es la primera con la que entran en contacto todos los profesionales en formación que después serán profesores universitarios en ésta y otras facultades. Cuando el profesor cambia de contexto e imparte docencia en una facultad diferente, se pone en contacto con una cultura que le es ajena, cultura de destino que tiene pautas, valores y criterios diferentes. Esto genera tensiones concibiendo un punto de ruptura epistemológica, a partir del cual siente que no está cumpliendo con su deber.</i></p>	<p>Para que estos profesores universitarios revisen sus pensamientos y acciones se necesita un gran aislamiento del grupo académico de origen y también cierto grado de aculturación en la otra cultura académica (en el centro de destino).</p>

Tabla elaborada por el autor con base en la revisión de la literatura.

En estos trabajos de investigación existen referentes teóricos que dan claridad al objeto de estudio, que definen e identifican perfectamente la categoría “cultura académica”, así como sus observables, indicadores y referentes empíricos.

Considerando el referente empírico utilizado, permitió observar como se configura este proceso en los docentes de la maestría en pedagogía, ya que sus perfiles profesionales de origen correspondían al área de las ciencias naturales o exactas (en el caso de los médicos cirujanos, dentistas) existían también otros docentes cuyos perfiles profesionales correspondían a otras disciplinas como trabajo social, psicología, sociología, filosofía, economía, antropología, derecho, relaciones internacionales, periodismo y ciencias de la comunicación, que tienen una relación colateral con la educación, y que distan de conocer los

principios, fundamentos, tratamientos y metodología de la pedagogía que brinda la formación de origen. Cabe aclarar que la pedagogía ha diversificado y profundizado sus áreas de acción, ya que por una parte trasciende el ámbito didáctico, áulico e institucional al buscar y proponer elementos para la formación del sujeto; y por otra diseña, instrumenta y profundiza en acciones para la intervención y la mejora educativa de acuerdo con los postulados de Furlán y Pasillas (1993), con el objeto de proponer soluciones a problemas culturales, educativos e institucionales de manera creativa e innovadora. En este sentido recuperamos la construcción de los tres momentos de la cultura del académico que presentamos en el capítulo I;

El primer momento: El docente que se incorpora al programa trae consigo una serie de elementos como creencias, ritos, tradiciones, costumbres, conocimientos, actitudes y valores, que les brindó su cultura y su formación de origen; y que en este caso determina su cosmovisión y concepción de la realidad, del mundo, del hombre y por lo tanto, de la educación y la pedagogía (básicamente de carácter instrumental), se podría decir que los docentes traen consigo una práctica educativa basada en su formación de origen, que data de la década de los setenta u ochenta que determina en gran medida su labor profesional.

El segundo momento: Tiene que ver con la incorporación del docente a la disciplina pedagógica que históricamente se ha centrado en las vertientes: teórico-filosófica, la pragmática-instrumental, la socio-económica-histórica y la científico-funcional (de donde se desprenden las actuales ciencias de la educación), que puede parecerle ambigua. Al incorporarse a esta disciplina –cultura destino-, en otro contexto, bajo otros parámetros conceptuales y paradigmáticos entra en una dinámica diferente, que le puede generar crisis, contradicciones, incertidumbres e inseguridad hacia su desempeño. Podríamos decir que los docentes transforman su práctica profesional a partir de apropiarse de una serie de elementos teóricos-metodológicos y pragmáticos, transformando su práctica educativa y su discurso pedagógico, sin embargo faltarían algunos elementos que privilegia el plan de estudios como la iniciación a la investigación pedagógica, la generación de conocimiento pedagógico, y algunos otros para la profesionalización docente y pedagógica en los campos de conocimiento que señala dicho plan de estudios.

Finalmente, para *el tercer momento*, las condiciones laborales de la FES-A son determinantes para que el docente pueda comprometerse con su labor profesional, con la disciplina pedagógica y con la institución. De acuerdo con los testimonios de los actores, este

aspecto fue fundamental para que una buena parte de los docentes no pudiera o no quisiera participar de manera activa y propositiva en esta experiencia, ya que señalaron que las condiciones laborales, salariales y profesionales no eran acordes a tantas obligaciones a la vez por el mismo sueldo y que no había condiciones para desempeñar su labor de manera eficiente. Lo cierto es que los docentes innovadores se pudieron involucrar de manera importante a pesar de estas circunstancias desfavorables, en donde se obtuvieron experiencias y aprendizajes importantes.

2.2 Dispositivos para la transformación de la cultura académica instituyente

Los dispositivos que constituyen nuestros tres ejes de análisis fueron: 1.- La gestión escolar democrática, 2.- La planeación estratégica; y 3.- La evaluación sistemática. A continuación se revisan cada uno de ellos, desde sus elementos teóricos para posteriormente, presentar sus referentes empíricos y en el siguiente capítulo presentar que elementos faltan para su consolidación.

2.2.1 La gestión escolar democrática

1.- Conceptualización

La gestión actualmente, se utiliza para denominar los distintos ámbitos y procesos que se dan en una institución, entre los que podemos citar: recursos humanos, materiales y financieros, con la finalidad de que se cumpla de manera eficiente y eficaz un objetivo determinado. De acuerdo con autores como Gutiérrez (2004:5), Elizondo (2001:106), Alvaríño y otros (2005). La gestión, por tanto tiene como función principal hacer que funcione el modelo educativo flexible y centrado en el aprendizaje, que fortalezca el conocimiento disciplinar pero que fomente su aplicación multi e interdisciplinaria. De acuerdo con la postura de la ANUIES (2006), se requiere desmontar el actual modelo académico para sustituirlo por otro con características diferentes, se requiere *la capacidad de innovación*, no para que la organización cambie, sino porque la organización cambia y requiere orientación y capacidad de dirección. La innovación se requiere incluso para no cambiar, pues el entorno cambia.

El término gestión en sus inicios encontró como primer obstáculo su negación, en tanto que para algunos autores que privilegiaban la teoría administrativa, éste formaba parte y era un eslabón más del proceso administrativo. Según Ezpeleta y Furlán (1992), este tipo de argumentos dejan de lado el carácter dinámico de la tarea de la gestión que es, quizá, la vertiente que ha dado un nuevo impulso y autonomía al concepto y que se relaciona con una orientación más dinámica; identificado con el diseño de la estrategia institucional a mediano y a largo plazo, la elaboración y cumplimiento de los planes de desarrollo institucional; la supervisión y el desempeño eficaz y eficiente de todas las funciones por parte de las personas y grupos responsables, la utilización eficaz y eficiente de los recursos y, cosa muy importante, la búsqueda y consecución de recursos adicionales. Es decir, que la gestión está involucrada en el proceso de ejecución y desarrollo de las distintas actividades que se movilizan en los ámbitos educativos, financieros, administrativos y técnico-pedagógicos. Esta signada por una orientación más agresiva, guiada por la acción y la resolución creativa de los problemas de la administración dentro de un contexto de innovación. Incluso algunos autores hablan de que la gestión forma parte de un modelo emergente en la toma de decisiones.

Desde sus inicios la gestión escolar tuvo interpretaciones diferentes, vinculadas fundamentalmente al sentido burocrático, además de que el término escolar no queda claro, por lo que en ocasiones se le añade el de “pedagógica” para resaltar su carácter académico y así diferenciarla de un carácter puramente “administrativo”. Por esta razón, hoy se afirma que tanto el concepto como la práctica de la gestión escolar es novedosa, porque es democrática, es decir, se está construyendo a partir del principio de que la *gestión* es una práctica educativa total, que tienen que ver con el redimensionamiento del sistema educativo en su conjunto, de acuerdo con Elizondo (1983-1984:87), se trata pues de revalorar partes del proceso de conformación y vida de una institución y que en muchas ocasiones, se daban por sentadas y se dejaban en un segundo plano: Actualmente, ocupa un lugar preponderante en el diseño de las políticas de modernización e innovación de los sistemas educativos, pues se considera primordial en la creación de ambientes de trabajo propicios dentro de las organizaciones educativas...es un factor fundamental para potenciar el recurso del centro y mejorar los resultados educativos, según la versión de la SEP y del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, (SEP-INEE, 2005).

La gestión escolar democrática en este trabajo, se enmarca en una concepción más globalizante e integral, basada en la aplicación de conocimientos y técnicas modernas, apoyada en ejercicios de reflexión sistemática de la práctica profesional al interior del contexto de trabajo. Los nuevos modelos de gestión se basan en la necesidad de considerar la importancia que tienen los procesos de organización en la institución: a) las nuevas formas de gestionar el sistema educativo en general y b) relacionado con la gestión del (programa) plantel escolar que es la preocupación central de la investigación, del hacer cotidiano de los procesos de gestión. En suma, el concepto de gestión se origina desde la práctica institucional y, preponderantemente en su funcionamiento, en la tarea cotidiana. Según Ibarrola (1997) “La palabra alude efectivamente a un nuevo concepto: a ese factor impalpable e intangible que tienen que ver con la manera como se administran, en el sentido más notable y más completo de ese término, los muy distintos insumos que intervienen en los complejos procesos educativos. Vale la pena intentar un nuevo concepto porque con él se busca identificar la enorme complejidad intrínseca de la educación para derivar de ella la naturaleza de las formas administrativas suficientes, certeras, adecuadas, y sobre todo válidas que permitan lograr los resultados buscados. Intentar un nuevo concepto es proteger el nuevo carácter eminentemente formativo y pedagógico de los procesos que intervienen en la educación”.

La gestión escolar democrática, es una herramienta que organiza procesos, dinamiza acciones, procesa información y resuelve conflictos; promueve iniciativas de cambio; crea soluciones en momentos coyunturales, interviene entre las partes divergentes, asesora en todo momento el proceso a la vez que define y establece un liderazgo para poder llevarse a cabo una tarea, objetivo o proyecto institucional, de acuerdo con Ezpeleta (2002:106) “La investigación sobre el currículo y sobre la institución escolar, se ha visto llevada por la trama de los procesos que estudian, a enfrentarse de diversos modos con las prácticas de gestión”. Es importante señalar que el concepto de gestión escolar democrática es emergente, porque trata de dar respuesta a una nueva relación que hace años era demasiado vertical y lineal, porque era la administración la que privilegiaba la toma de decisiones a nivel de las autoridades y el sistema, posición que dejaba de lado, una parte importante de la opinión de los involucrados en la gestión, esta tendencia se le conoció como el estilo top-down, que cada vez entró más en cuestionamiento por lo rígido y acotado de las decisiones emitidas y desde luego, por la poca

innovación de las opiniones que giraban en torno a un grupo determinado de personas que intervenían en la institución.

Se trata de una nueva forma que recuperaba de manera integral la opinión y los puntos de vista de las distintas partes participantes en el proceso de gestión, denominada como bottom-up, y que logró rápidamente consolidarse como una tendencia a poner en práctica. El nuevo esquema planteaba que era posible no solo recuperar desde distintas posiciones el quehacer de la gestión, no de manera vertical, sino que también se encargaba de cuidar y eficientar al máximo cada una de las partes constitutivas de la gestión, lo que se tradujo en uno de los objetivos centrales de la nueva noción de la gestión educativa: la calidad.

Según Elizondo (2001:20), La gestión escolar democrática se presenta como una noción que permite tomar en cuenta aspectos políticos y pedagógicos para crear una cultura de transformación educativa donde esté presente la necesidad de generar nuevas perspectivas y modos de significación de la vida escolar. De esta forma, tanto la calidad como la gestión se vincularon de manera estrecha, vía la supervisión, pues mientras una cuidaba el proceso, la otra marcaba las directrices y objetivos finales. Ibarrola (1997) señala que “La gestión es...un nuevo concepto porque con él se busca identificar la enorme complejidad intrínseca de la educación para derivar de ella la naturaleza de las formas administrativas suficientes, certeras, adecuadas y sobre todo válidas que permitan lograr los resultados buscados. Intentar un nuevo concepto es proteger el carácter eminentemente formativo y pedagógico de los procesos que intervienen en la educación”.

El interés por mejorar la escuela parece abandonar el enfoque sistémico y administrativo que la pretende ver como un espacio homogéneo y abstracto, centrado en los procesos formales y la normatividad supuestamente acatada por todos en pos del funcionamiento organizacional; según Gimeno (1991), “La gestión de los procesos escolares es...el gobierno ordenado de los elementos que configuran la dinámica de los fenómenos que ocurren en el seno de los centros”.

De manera específica han aparecido conceptos más precisos para dar cuenta de aspectos administrativos o educativos, a fin de explicar la enorme complejidad que cada uno de estos procesos encierra. Si bien en un principio se privilegiaba más el funcionamiento del sistema, en detrimento de lo que ocurre con los sujetos, ahora la perspectiva apunta a

redimensionar a los sujetos. De acuerdo con Ezpeleta (2000:107), "Es un concepto pertinente a la escala de las unidades escolares; las escuelas singulares son al mismo tiempo su condición de posibilidad y su ámbito de existencia. La estructura y dinámica organizativa de la escuela, su conformación profesional técnica y material constituyen las bases reales para que el currículo y su operación encuentren una forma determinada. Forma que no es neutra respecto de la calidad de la enseñanza ni inocente respecto de los resultados de la escolaridad".

Según Carranza (1992:274), a partir de este enfoque que privilegia a la escuela como una institución en donde los sujetos actúan, sufren y presentan distintas posiciones, por tanto se abre un espacio poco atendido por los administradores y los investigadores; el espacio institucional. De igual forma, en el documento "Educación y conocimiento eje de transformación con equidad" de la CEPAL, ORELAC, (1992), se establece como una recomendación para revertir los problemas de la región, facilitar la gestión institucional con responsabilidad, pues es la única manera de dar respuesta a los problemas de la región. En esta línea Elizondo propone que las soluciones y propuestas emerjan de los mismos centros donde se generan los problemas, así "La gestión se presenta como un espacio para articular ambos polos en la creación de una cultura de transformación educativa, que genere nuevos modos de lo que significa la supervisión de la vida escolar. Este proceso implica no sólo reconocer las necesidades de los estudiantes, sino también aceptar el carácter cultural de la región en que se opera" según Elizondo (2001:14).

Otro autor que comulga con esta línea de investigación es Hoyos (2002: 2), para él la gestión escolar democrática es ante todo pedagógica, ya que "se orienta a establecer un marco de condiciones institucionales, organizacionales, conceptuales y operativas, con el fin concreto de dar viabilidad a proyectos y programas educativos y de formación, así como a procesos de aprendizaje. La idea central consiste en proveer condiciones para fortalecer los criterios de decisión que sustentan las acciones educativas de alto nivel epistémico en la formación y en la competencia profesional." Esto será posible en el marco de una voluntad institucional fundamentada, con atributos de gestión, para impulsar el desarrollo de los espacios educativos, tanto en el nivel de cambio organizacional como conceptual, de sus lineamientos y criterios sustantivos y adjetivos, expresados concretamente en los campos, particulares y específicos en los cuales se exponen los miembros de la institución, y se exponen los diversos proyectos y programas que se van a implantar, según Di Maggio (2001:334).

Como nos podemos dar cuenta para el inicio de la transformación del programa se necesitó de una gestión escolar con sentido pedagógico; para crear un marco de condiciones “propicias o adecuadas”, así como dar entrada a la innovación pedagógica al programa. De esta manera no podrían darse una serie de cambios, reformas, innovaciones o transformaciones por sí mismas, manteniendo un modelo que no fue pensado para la flexibilidad, la creatividad y la innovación.

Por lo tanto se observarán algunas voces sobre como los actores transformaron su mentalidad y su trabajo a partir de la conformación de su línea de investigación para teorizar y reflexionar sobre su práctica docente, al solicitarles poner por escrito el resultado de su reflexión, que tenía que ver con la razón de ser de su oferta educativa; es decir ¿Qué están haciendo? ¿Cómo? ¿Por qué y para qué?

2.- Inicio de la transformación cultural de la concepción y de la mentalidad docente

La transformación de la cultura del académico implicó una ruptura, al movilizar saberes, prácticas, convicciones y el confort de los docentes, al obligarlos a poner en la mesa sus convicciones y compromisos, se dan cuenta que el docente tradicionalmente no está acostumbrado a participar, a proponer y comprometerse; se identifican desde la jefatura de la división distintos niveles de participación y compromiso por los docentes, que están asociados con sus capitales culturales, profesionales y docentes. Se corrobora que la cultura académica es un proceso a largo plazo, y que no está libre de contradicciones y problemáticas, ya que:

“Esta nueva forma de gestión no es un modelo feliz, no todos están felices, implicó darle luz a los docentes, implicó darle participación al docente, implica retroalimentar con ellos los proyectos, pero paradójicamente antes cuando queríamos voz queríamos participar y ahora que tenemos toda la voz no nos alcanza el tiempo y no nos alcanza el compromiso, son distintos niveles de participación de la planta docente, hay los que se dedican que han invertido muchas horas al programa, y otros se han sumado al proyecto y lo más sencillo es seguir el esquema anterior vengo doy mi clase y me voy, doy mi tutoría y me voy, y no hay mayor compromiso...Hablar de cultura académica es que estamos hablando de un periodo más largo para poder establecer si hay indicadores que permitan un cambio de cultura académica. Se están sentando las bases yo creo que evaluaría la cultura académica no se cinco años mas, lleva momentos que aún ahora es prematuro. (A01)”.

Un aspecto fundamental que hay que destacar es la participación y el compromiso del actor, que es fundamental para iniciar cualquier transformación, ya que es éste quien propone acciones y estrategias concretas acordes con sus posibilidades y su compromiso para culminarlas, se tomó el acuerdo de vivenciar el plan de estudios, ya que se identificó que no se

llevaba a cabo en el programa por la anterior administración, pese a estar vigente, como producto del trabajo colaborativo...

“Coincidimos que queríamos darle vida vivenciar un plan de estudios que estaba allí pero que no lo llevamos a cabo, si y yo creo también con algunos criterios innovadores en el diseño de la estrategia para cumplir estos objetivos, antes no teníamos voz como docentes a pesar de que éramos representantes de campo no teníamos la voz ni participábamos directamente en la toma de decisiones (A01)”.

El docente que se integró y participó en el proyecto académico demostró cambios en su mentalidad, en sus formas de organización docente, al intentar articular necesidades y expectativas de los estudiantes, se percibió la intención de transformar su la cultura académica para favorecer la vida académica del programa, con el objeto de buscar la calidad de la maestría en pedagogía, esto se hizo patente cuando un actor afirmó...

“Noto cambios, este, casi me atrevería a decir abismales, se empieza a generar, una cultura totalmente diferente a lo que se venía llevando a cabo con anterioridad. Muchísimo más trabajo académico, más exigencia, en términos de los profesores de definirnos sobre una línea de trabajo, de definirnos sobre un campo de conocimiento, se nos convoca a agruparnos, a participar de manera colegiada a todos los profesores, esta agrupación pues tendría que ser natural. Cuando hablo de esta cultura académica, cuando hablo de estas nuevas dinámicas que le dan un sentir y razón al programa, me estoy refiriendo a que... se va generando poco a poco, una vida académica diferente, que... recuperan los proyectos de los profesores, pero que también se empieza a recuperar a los alumnos de manera, este, organizada, de manera un tanto articulada. Pensaría que todo tiene, ahora sí, un objetivo, y este objetivo es: generar una cultura académica, recuperando a los diferentes actores que intercambian experiencias en este espacio que es el programa en la maestría en pedagogía, y que la tendencia es esa, generar una cultura diferente donde todos sean partícipes, donde se tomen los puntos de vista y las necesidades de los diferentes actores, y que bueno, la idea es también, trabajar por una calidad del programa en pedagogía (D04)”.

Entre las distinciones se comenta que hay una percepción de un trabajo realizado en colectivo entre tutores, docentes y alumnos, visto a largo plazo en donde se articula el nivel de maestría y doctorado, esto es producto de la asesoría y visión de tutores y docentes, quienes estimulan al alumno a desarrollar procesos de investigación a largo plazo, que se van consolidando además con el apoyo del comité tutor, esto se manifiesta en términos de...

“Las fortalezas, yo veo que hay, más que nada, una nueva forma de trabajo académico interdisciplinario, multidisciplinario, donde dirigidos por el secretario técnico ha sido posible empezar a fortalecer los proyectos para darlos a conocer, para buscar una publicación de los trabajos....Incluso puedo decir que esta ventaja que se tiene de tener un amarre de la maestría al doctorado sin pasar por otro examen, este ... para empezar, otra entrevista Me parece más apropiado dar continuidad al proyecto, y esto hace que por primera vez en muchas de las instituciones de educación superior se pueda ver un trabajo realmente a largo plazo, pero bien trabajado, desde atrás, perdón bien respaldado, y con la certeza de que cuando se llegue al

doctorado, va a ser un trabajo sumamente maduro, que puede dar mayores dividendos que el trabajo de maestría” (C08).

Tránsito cultural del individualismo al trabajo grupal

Desde la organización y coordinación resulta fundamental el papel y liderazgo que asumió quien tenía claridad sobre el proyecto académico, como un requisito para transformar la cultura académica de los docentes y posteriormente del programa. No desde una imposición, sino a partir de convencer a los docentes, de asesorarlos de manera pertinente y asertiva. El líder conocía perfectamente a todos los docentes, partió de la organización y forma de cómo se venía trabajando en la anterior administración, tuvo la visión de agrupar a casi todos los docentes en grupos naturales, potenció en ellos sus capacidades y competencias y les asignó tareas de acuerdo con su experiencia y su tradición que habían adquirido desde su ingreso a la maestría. Retomó las necesidades y expectativas que demandaron los docentes, en un par de eventos académicos, los diagnósticos realizados en 2003 y 2005 sobre la necesidad de participar para mejorar el programa, al respecto el coordinador comenta cuál fue su papel...

“Para mí, cambiar una cultura implica poner la gente a trabajar, no se puede cambiar una cultura a partir del rol, convencerlos porque lo que yo hecho es ni siquiera les pido la opinión de si quieren entrarle, digo allí está una tarea, y a partir de que está la tarea yo si los invito....Yo lo que hice, recuperar el sentido y la manera en cómo se venía trabajando, yo traté de recuperar el mismo proyecto de esta Alicia Rodríguez, que a lo mejor, ella no lo tenía muy claro, se hicieron dos eventos de evaluación estratégica, para hacer un diagnóstico de la maestría(B02)”.

Para el inicio de la transformación de la cultura se apostó por confrontar los saberes, las convicciones de los docentes al ponerlos a reflexionar sobre ¿Cuál debería ser su papel al interior de la maestría? ¿Cuál debería ser el tipo de formación que se debe privilegiar en los estudiantes? ¿Qué tipo de estrategias y mecanismos son los más adecuados para lograrlo? ¿Cómo favorecer la tutoría, la investigación y la titulación en los estudiantes?; es decir a partir de un aprendizaje colaborativo, en colectivo y grupal, que identificó como un primer nivel.

Los docentes fueron convocados para presentar sus resultados, así como también para tomar acuerdos sobre la razón de ser de su docencia, de su trabajo hacia el interior de su línea de investigación; es decir, a discutir hasta donde se deberían comprometer con sus estudiantes, con sus colegas, con la línea de investigación, para mejorar su docencia, su tutoría y su investigación, esto se identificó como un segundo nivel.

A partir de iniciar con nuevas prácticas, con otras tradiciones para trabajar de forma alternativa, se pretendió que se volvieran costumbres en los actores, es decir, que formaran parte de una forma distinta de pensar, de actuar, de relacionarse; es decir de una nueva cultura académica, esto lo señaló como el tercer nivel.

El siguiente nivel (cuarto) se refiere a que el docente reflexione y teorice sobre su práctica docente y profesional, que asuma esta cultura como propia, que le de identidad conjuntamente con sus estudiantes para con la formación que se brinda en la maestría. Por lo tanto llegar a este nivel será la conformación de su cultura pedagógica, que es hacer las cosas de manera innovadora, alternativa, creativa sin descuidar la formación pedagógica. Pero no porque alguien se lo solicita, sino porque cada línea de investigación tendría que tener sus propios acuerdos y mecanismos de auto regulación, al respecto el coordinador comenta su visión...

“Entonces en el cuarto nivel que yo estoy previendo las cosas es que esto se convierta en una cultura, además no se conviertan en un discurso mío sino en un discurso de los otros, es lo que estoy pidiendo de manera indirecta, lo que yo estoy pidiendo es que cada profesor, cada cuerpo académico, cada línea tenga un para qué está haciendo lo que está haciendo, por qué está trabajando, hacia donde va. lo que hoy tendríamos a comenzar es a construir esa cultura pedagógica, un posgrado por ejemplo es algo que es esencia de la pedagogía, es que el pedagogo genera cosas nuevas, cosas diferentes....Cultura es una forma de pensar compartida, lo que tenemos que hacer es que esos sujetos que tienen esa forma de pensar compartida se vinculen se articulen, en el sentido de decir, qué está haciendo el otro, cómo está trabajando el otro y eso implica que yo también quiera hacer algo distinto, diferente, pero que también vean que estoy trabajando....La cultura de alguna manera es represiva, no es lo mismo que yo le diga tú no estás trabajando, a qué el grupo le diga es que no estás trabajando, quien va a dar la pauta de que hacer o no hacer, es el mismo grupo en este proceso yo a eso le estoy apostando. Quién me va dando ese apoyo y ese respaldo es el grupo. Al interior de los grupos esto no les queda claro, o sea, que tienen que ir teorizando, la función de Vivero Alto es que la gente vaya entendiendo que está pasando, porqué está pasando, la mejor forma de profesionalizar es en la medida de que la gente va entendiendo lo que está pasando (B02)”.

Finalmente, cuando el sujeto comprenda, razone y reflexione sobre su labor, su función y la de sus colegas y estudiantes se puede señalar que se ha logrado un gran avance.

3.- El trabajo colaborativo, en equipo y colegiado.

El trabajo grupal es una estrategia que puede llevar a un proceso de trabajo altamente productivo, siempre y cuando logre integrarse, armonizarse y autorregularse en torno al desarrollo de una tarea común. El intercambio de experiencias, conocimientos y expectativas respecto a una tarea, genera un enriquecimiento personal de sus miembros y la posibilidad de desarrollar propuestas de trabajo mucho más relevantes y pertinentes que lo que un sujeto

puede lograr en lo individual, para ello es necesario propiciar un ambiente favorable para los aprendizajes significativos y por lo tanto, el crecimiento de sus integrantes.

Los grupos se constituyen cuando los sujetos comparten e interactúan por una misma tarea; sin embargo, la naturaleza diversa de sus integrantes, genera en cada caso procesos diferentes de integración, de desarrollo y de productividad. Esto es reconocido como parte de la dinámica interna del grupo, y significa que nunca la historia de un grupo es igual a otra, por lo que cada uno se constituye de forma diferente. En este caso nos referimos al grupo que se constituye explícitamente como estrategia de organización para el desarrollo de un trabajo, que lo asume como propio, lo identifica y lo construye con los otros desde sus inicios, donde las posibilidades de éxito son muchas a partir de cómo se integren e interactúen, además de la claridad que alcancen en torno a la tarea que les ocupe.

Sin embargo a pesar del interés común que los integre, es inobjetable que al constituirse como grupo los actores también participan desde expectativas personales, la conjugación de estas con el propósito general del grupo serán un constante reto, ya sea para la construcción y avance de la misma o para el rompimiento que pueda provocarse de forma transitoria o definitiva. Trabajar en grupo pareciera ser un asunto fácil, sin embargo es una práctica difícil, cuando uno se ha desarrollado en un ambiente donde priva la dependencia, la individualidad y no en menor grado la competencia, esto ya de por sí complejo no sólo de vencer, sino en principio de reconocer, son factores que determinan en buena medida el tipo de relaciones que se establecen en el mismo.

En los docentes se tiene muy internalizada la imagen de autoridad y con ésta un vínculo de dependencia que por un lado los limita, pero por otro los “acomoda”, ya que sirve para racionalizar su conducta a la hora de evaluar la forma en que participan, de manera tal que, él se refugia en el “sólo cumplía indicaciones”. Es decir, significa correr riesgos, asumir responsabilidades, someterse a periodos de angustia que no todos están dispuestos a vivir, es más fácil permanecer dentro de los márgenes de seguridad que da acatar disposiciones, actuando como un ser pasivo, dependiente y por tanto no comprometido.

La dependencia, es una forma de relación entre los hombres, que es necesaria en algunas etapas de nuestra vida, pero la madurez en la personalidad exige autosuficiencia e independencia; según García (1992), “educar es hacer crecer, es lograr que quien aprende no dependa de”. La dependencia que se vive en el ambiente educativo se manifiesta claramente

en la estructura administrativa de las instituciones. A través de estas vivencias introyectamos la idea de que nosotros, nunca participamos en la toma de decisiones y por tanto no podemos hacer casi nada para cambiar el estado de cosas con las que no estamos de acuerdo, de tal forma que simulamos y presentamos una conducta estereotipada, en la que revelamos estar acostumbrados a mandar y obedecer, pero no a comunicarnos y a participar libremente, asumiendo las dificultades, angustias, problemas y aspiraciones, muchas veces compartidas, pero ignoradas y en donde se prefiere permanecer aislado antes de reconocer públicamente limitaciones. Es aquí donde prevalece una formación de carácter individualista, que creemos que la responsabilidad es sólo con uno mismo y que no se tiene el compromiso con el otro, como si vivir en sociedad no significara también compartir problemas y responsabilidades; al asumirnos individualmente vemos al “otro” como el contrincante con el que hay que competir por un salario, por un puesto, por una imagen, “quien es más o quién tienen más”, situación que impide establecer una relación de colaboración, que abata mejor y más rápidamente los problemas comunes.

El participar en un trabajo en grupo presenta varios retos como: aprender a trabajar con los otros, comprometerse en una tarea que no sólo es “mía”, sino de todos, desde su concepción, hasta su evaluación, esto implica que los actores participantes analicen consciente y reflexivamente qué desea hacer y para qué, momentos en que cobra forma el compromiso; además de aprender a renunciar a la tan cómoda situación de que otros decidan por mi, hecho que al parecer es sencillo siempre y cuando no se toquen intereses personales, más cuando la decisión significa renunciar a situaciones de comodidad, tranquilidad o pérdida de ciertas ventajas, la decisión colectiva se torna difícil, entonces, se espera que otro decida para poder desde ahí negociar, lo que más convenga, esto da lugar a momentos de tensión y conflicto que desgastan al grupo, donde se producen roces, es necesario entonces replantear la tarea, reconsiderar los fines y ver si vale la pena participar y comprometerse.

Por otro lado la participación significa, realizar todo tipo de actividades por sencillas y por lo que hacerlas tiene un significado distinto, es en otras palabras trabajar con sentido, ver en la concreción el resultado de un esfuerzo, producto de un propósito y un deseo consciente y compartido en donde nada de lo que ocurre nos es ajeno por lo que se puede asumir plenamente una responsabilidad.

Sin embargo el trabajo así exige una integración total como grupo, entender de fondo una tarea para ver la importancia y sentido de cada acción, esto no es sólo cuestión de voluntad, requiere de un largo proceso en el que el grupo a de ir de la pretarea al proyecto y en donde en la integración del mismo intervienen entre otros, la historia personal de cada actor, las condiciones en que se realiza (seguridad laboral por ejemplo) y el nivel de conciencia adquirido por los participantes respecto a la tarea propuesta y sus alcances, significa aprender a pensar juntos, a escucharnos y a tomar una decisión en común. No se debe olvidar que el grupo existe mientras interactúa, y esto se da en un proceso dinámico y cambiante, que pasa por distintos momentos que van del bienestar y la tranquilidad, al malestar y el conflicto. Es decir, momentos en que el grupo es productivo y por ello sus miembros experimentan satisfacción, pero hay otros de parálisis en donde parece imposible avanzar. Existen otros momentos de fuertes rompimientos, intolerancias y tensiones; sin embargo si existe un líder que aclare la importancia de la tarea, oriente sobre la viabilidad y su pertinencia y maneje el conflicto, el grupo volverá a reencontrarse y a encontrar sentido al trabajo grupal. Y es que el trabajo en grupo recupera problemas que tienen que ver no sólo con la tarea, sino con las características de sus integrantes, sobreviviendo siempre y cuando la tarea siga siendo atractiva para la mayoría, exige además el desarrollo de ciertos grados de pertinencia y tolerancia frente a los conflictos.

El trabajo grupal solo puede valorarse a partir de una vivencia, que permita al actor reconocer en él: a) Un conocimiento más rico y plural, pues se construye con la experiencia de los demás. b) Una mayor claridad respecto de la tarea que les ocupa y por tanto más pertinencia en la toma de decisiones. c) La integración de sus miembros desarrollando mayor sentido de pertenencia. d) Más productividad y posibilidades de avanzar. e) Mejores condiciones para el desarrollo personal e institucional. f) La posibilidad de hacer un trabajo compartido que evita vivir en soledad, la responsabilidad social de una tarea tan enorme como la educación.

El trabajo grupal requiere de una vigilancia constante, que evite entre otras cosas la estereotipia en los roles y la simulación, el grupo debe aprender a autoregularse, a partir del reconocimiento de sus miembros, del estar siempre pendientes del avance y orientación de la tarea (evaluación) de mantenerla vigente, de aceptar las tensiones y conflictos como parte natural del proceso, de reconocer el margen de su autonomía relativa como ocurre en el caso

de la educación, esta inscrito en procesos institucionales y por tanto marcos normativos de los que no podrá substraerse. Aún siendo así, avanzar en un proyecto de trabajo que pudiera ser alternativo para la escuela, sólo puede ser posible a partir de un trabajo en grupo, pues las tareas sociales como lo es la educación no son tareas para un solo hombre.

¿Qué es el trabajo colegiado y cuál es su finalidad?

El trabajo colegiado es un medio fundamental para conformar un equipo capaz de dialogar y concretar, de compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común. El trabajo colegiado tiene como base la participación comprometida y democrática, que debe realizarse en un ambiente de respeto a la diversidad, en busca de la colaboración que se requiere para generar propuestas y solucionar problemas de carácter pedagógico que afectan al conjunto de la institución. A través de la información que se tiene en el trabajo colegiado los docentes y directivos logran una mejor comprensión del proceso de formación de los estudiantes y mayor claridad en los propósitos de su tarea educativa. El clima de trabajo en la escuela mejora cuando los profesores acuerdan formas de trabajo común y congruente, cuando las orientaciones que se ofrecen a los estudiantes les permiten identificar relaciones claras entre las tareas que desempeñan en el aula y en la escuela, y cuando los estudiantes sienten la confianza de acercarse a sus maestros para solicitar apoyo y asesoría.

Al trabajar en forma colegiada los maestros pueden tomar conciencia de las necesidades de formación propias y de los alumnos, que pueden atenderse a través de estrategias y acciones específicas que se emprendan de manera coordinada. Para esto conviene tener presente que; 1.-El trabajo en aula es la base de la cual parten un gran número de interrogantes que conducen a la reflexión, a la búsqueda de explicaciones con los apoyos teóricos y al diseño de propuestas de acción; 2.- No basta la sola presencia de los docentes o directivos en las reuniones; su participación debe tener sustento en experiencias e información precisas, facilitando la gestión para el logro de los acuerdos generados por los docentes.

Condiciones del trabajo colegiado

- a) El trabajo colegiado existe cuando hay temas comunes a discutir y puntos sobre los que se toman acuerdos. El análisis del plan de estudios, las experiencias de trabajo con cada grupo, los logros y las dificultades que se van manifestando en el proceso de formación para identificar necesidades pedagógicas específicas que deben atenderse. Mediante el trabajo colegiado es posible definir las responsabilidades individuales que implica la tarea

de la enseñanza en el aula y en la escuela, con miras al mejoramiento permanente y al fortalecimiento profesional.

- Para que el trabajo colegiado cumpla con sus propósitos es indispensable establecer reglas y tener claridad en las tareas por desarrollar en las reuniones; a continuación se enuncian algunos puntos que no deben perderse de vista para organizarlas: Definir los propósitos y establecer con anterioridad los temas de discusión; Asistir y participar en las reuniones contando con información previa; Definir los procedimientos bajo los cuales participarán los asistentes; Conducir la toma de decisiones, tomar acuerdos y asignar tareas individuales. Es importante tener presente que la toma de decisiones en asuntos de carácter académico se hace a partir del consenso, lo cual es una condición para que los acuerdos se cumplan.
- b) En el proceso de trabajo colegiado participan todas las personas involucradas en los asuntos que se atienden; sus opiniones deben ser tomadas en cuenta independientemente de la posición que ocupen en la escuela, a fin de que las acciones o decisiones se definan mediante el intercambio de información, la exposición de puntos de vista, propuestas y el análisis de las discrepancias.

Modalidades en que se pueden desarrollarse el trabajo colegiado

Los temas o propósitos de interés común son la base del trabajo en colegio, atendiendo a las formas de organización que existen en las escuelas, los maestros pueden reunirse para tratar asuntos de interés general para todos, para el conjunto de profesores que atienden un semestre o a un grupo, temas específicos de los distintos campos de estudio: a) Por el grupo que atienden, b) Por el semestre que atienden y c) Por academia de asignatura o por asignaturas afines.

Para el propósito de este trabajo y de acuerdo a la perspectiva metodológica, entenderemos a la cultura académica no de manera fragmentada; es decir; deben de echarse a andar, de manera conjunta acciones (además de la gestión), en la planeación estratégica y en la evaluación sistemática. Lo cual repercutirá en la forma de organización del programa, basado en la conformación de grupos docentes que integren nuevas formas de trabajo y regulación de sus prácticas académicas, con el objeto de mover esquemas, pautas conceptuales y paradigmas sobre su labor académica; todo esto con el fin último de mejorar la formación del estudiante, actor central, fin primero y último de toda educación e institución

educativa. Cabe aclarar que este es un primer acercamiento a la construcción de una perspectiva teórica que fundamente los hallazgos del trabajo de investigación. Una línea de investigación que surge y propondremos a partir de este análisis sería: la cultura académica que integre los niveles del posgrado único: especialización, maestría, doctorado y posdoctorado tutorial en pedagogía de la UNAM.

La conformación del trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo de los docentes inicia precisamente al agruparse en líneas de investigación en donde no sólo se privilegie la docencia, sino sobre todo se apoye el proyecto inicial de investigación de los estudiantes, para que sea el eje articulador de su formación; es decir, el gran mérito consiste en integrar las expectativas, las necesidades de formación del estudiante al proyecto que se va trabajando y consolidando llamado línea de investigación. En este sentido existe libertad de respetar la dinámica de trabajo y crecimiento que cada línea de investigación va consolidando a partir de la aportación y compromiso de cada actor, el coordinador como líder del programa debe tener claridad sobre la importancia de la investigación, al respecto señaló:

“Cómo transformar una cultura académica, de una cultura fragmentada, una cultura individual, en una cultura colectiva, en una cultura donde el proyecto sea precisamente de los alumnos y la vinculación con esos alumnos, para mi investigación es la realización de un sujeto y lo que buscamos es que esos sujetos se vayan realizando a partir de sus mismas concepciones...Lo que me queda a mí, es acercar a la gente que está haciendo investigación entender cuál es la esencia del posgrado, y la esencia del posgrado es hacer investigación. Yo he estado trabajando con las similitudes, por ejemplo el principal punto de convergencias, es que todos en términos generales están haciendo su doctorado, todos están haciendo investigación (B02)”.

No se trata de una política o estrategia homogeneizadora, sino de dejar libertad de asociación, de compromiso y de trabajo para avanzar en el sentido que demanda la formación y responsabilidad de los actores. Cabe aclarar que las tradiciones y edades de las líneas son distintas, de acuerdo a las condiciones de sus actores, a pesar de no contar con todos los recursos y apoyos institucionales, se suplen con la responsabilidad, tradición y formación de sus docentes y estudiantes en un ambiente de libertad plena, ya que...

“Hay algunas líneas de investigación que se han construido que ya llevan años trabajándose al interior del posgrado. Algunos este apenas acaban como de nacer el semestre pasado, porque entre ellos mismo pusieron como que las reglas al interior de cada una de las líneas de investigación. (G03)”.

“Aquí tenemos cada uno de los profesores la libertad de asumir un compromiso ante la propuesta, y cada uno decidimos si la asumimos. De ahí, empezamos a generar los campos de conocimiento y también las líneas de investigación (D04).”

Prácticas que han fortalecido la vida académica del programa

Estas actividades han venido a fortalecer de alguna manera la vida académica de los actores, han influido en las prácticas no formales, se han establecido interacciones horizontales entre los diferentes actores. Además, ha permitido que se socialicen los avances y monitorear el avance entre las mismas líneas de investigación, por lo que se socializa, se contagia la producción y las ganas por hacer cosas novedosas. Otro aspecto fundamental es que los actores ven como suyos los proyectos de cada campo y a largo plazo asumirán al proyecto académico del programa también como algo propio, en voz de los actores se señala al respecto que...

“La vida académica, tiene que ver con diferentes interacciones entre los actores, pudiéramos hablar de un nivel más formal estaría referida a la interacción que se da entre los profesores y los alumnos en las aulas, en la tutoría, en el comité tutorial, y que de una u otra manera está dibujado, estipulado en el mismo plan de estudios. En un nivel un tanto informal, tendría que ver con esa relación, esas relaciones cara a cara entre los actores. Esas líneas de comunicación horizontal, que yo creo que se han venido generando, horizontales, ojo, no verticales...Espacios de trabajo conjunto, donde cada uno de los campos, y cada una de las líneas presentan sus avances, presentan hallazgos, pero también presentamos los retrocesos o los problemas que, que se van dando en cada una de las experiencias, no. Eso es muy enriquecedor, porque a partir de ahí, podemos estar atentos a que es lo que está pasando en otros campos, a qué es lo que pasa en la planta docente, ya también reconocer la parte de los alumnos (D04)”.

Significación de los actores sobre estas prácticas educativas

Entre las actividades señaladas se encuentra la semana cultural, las presentaciones de libros, que se dan al inicio del semestre, previo a la feria de la maestría, y a la reunión de seguimiento y evaluación docente, este tipo de actividades son significativas y permite ver la diversidad de producción académica, producto de los diversos perfiles académicos de los docentes, ya que ellos son quienes le dan vida a estas actividades, al respecto se comenta...

“Otra que me parece significativa, son semanas culturales, que se han llevado a cabo donde se invita a conferencistas, ponentes, se hacen paneles, se llevo a cabo la primera feria del posgrado, fue una experiencia muy exitosa, en términos de que se manifestó la agrupación, el nivel de participación, de compromiso, por parte de cada una de las líneas, y cada uno de los campos de investigación (MPS).”

“Las prácticas educativas son muy diversas tienen que ver con el perfil académico de cada uno de los profesores, tiene que ver con la filosofías de cada una de las líneas, y por ende de cada uno de los campo, y diría que son muy variadas (D04)”.

Significación de los actores sobre la conformación de su línea de investigación

En el caso de los docentes comprometidos se puede constatar la distinción entre el trabajo que se realiza al interior del campo de conocimiento y otro tipo de trabajo, es el que se hace para la línea de investigación; por otra parte, se constató su iniciativa y su actitud al tomar como objeto de estudio el posgrado de Aragón, ya que otras líneas con mayor tradición y un mayor número de tutores y docentes no vislumbraron su importancia para el programa y para ofertar una iniciación a la investigación, ya que es fundamental vincular y articular las funciones sustantivas de la UNAM, porque de esta manera el docente se puede comprometer con la institución, con la disciplina pedagógica y con la formación de sus estudiantes. Si esto se logra entonces se puede afirmar, en voz de los actores que hay un cambio, una transformación de la vida académica, de la cultura del académico y por lo tanto del programa, al respecto se comenta que esto es un proceso...

“ En cuanto al campo IV , pues, la idea ha sido de que la formación verse sobre la iniciación a la investigación, todavía está en proceso de construcciónEn el caso particular de la línea a la que yo represento, que es formación y posgrado, comentamos en algún momento con el maestro Carrillo, pues la posibilidad de la esta línea fuera la que tuviera que tomar como objeto de estudio el propio programa de posgrado...Yo pensaría que si se van dando cambios, que van siendo interesantes en el caso de la línea que yo represento nos hemos dado a la tarea de reflexionar que sí tenemos el compromiso de tratar en lo posible de recuperar estas tareas sustantivas de la UNAM (D04).”

Por otra parte este grupo de docentes innovadores señalan en voz de su coordinadora que se han atrevido a realizar modificaciones, cambios y transformaciones en las dinámicas formativas para mejorar la formación de los estudiantes. Se ha transformado el actuar pedagógico del docente fiscalizador, del docente que “da” clase; en su lugar se tiene la convicción de que se debe “apoyar, ayudar y facilitar” la construcción del aprendizaje, de manera grupal, en colectivo, de forma colaborativa al interior de los seminarios. Se tiene claro que un fin es la graduación del estudiante, para lograrlo tiene que construir un trabajo de investigación, entonces se le apoya en su proceso formativo de manera importante, a partir de que se incorpora con su proyecto de investigación, al respecto este grupo señala algunas innovaciones implementadas...

“Nosotros rompimos esa tendencia de tomar como eje los contenidos de aprendizaje, no, o sea, centrar la preocupación en qué contenidos va a trabajar el muchacho, qué contenidos yo le tengo que dar y cuál va a ser el producto. Yo hablaría de una filosofía donde la idea donde el tutor, el profesor sea un,....un acompañador del alumno a través de su proceso formativo durante los cuatro semestres de la maestría. Hemos implementado algunas formas de trabajo, que parece ser en otros

programas han sido exitosas. Y que a nosotros..pues....hemos ido ajustando, hemos ido trabajando, de momento tenemos que reflexionar y evaluar si esto está dando resultado, o no (D04)”.

Como se pudo constatar la gestión escolar democrática es la puerta para implementar una planeación estratégica y una evaluación sistemática al interior del programa, a continuación revisaremos el segundo eje de análisis.

2.2.2 La planeación estratégica

1.- El diagnóstico situacional de la maestría en Pedagogía de la FES Aragón

Se identificó en la revisión de la literatura, que para cualquier transformación, se debe tener claro ¿Hacia dónde?, ¿Por qué?, ¿Para qué? y ¿Cómo? transformar en este caso la cultura académica. De acuerdo con el diagnóstico del 2005 y lo señalado por los actores “No se contaba con un proyecto que diera sentido, identidad y rumbo al programa”. A continuación se observa este proceso, que inició con cuestionamientos de los actores: ¿Cuál sería la intención y el tipo de formación se brinda a los estudiantes? ¿Cuál sería su modelo educativo? ¿Qué tipo de filosofía educativa lo sustenta? ¿Cuál es su misión y visión? ¿Cómo se organiza?

En la tabla 1 se presentan resultados del diagnóstico de acuerdo con lo que señala Frigerio (1992), organizado en torno a dimensiones, identificándose carencias que llevaron a la conclusión de la necesidad por construir el proyecto académico de la maestría en pedagogía.

Tabla 1 **DIAGNÓSTICO SITUACIONAL DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN (2005).**

DIMENSIONES	HALLAZGOS DEL DIAGNÓSTICO	NECESIDADES A CONSIDERAR	CONSECUENCIA
ACADÉMICA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nula vida académica ➤ Cultura individualista y fragmentaria ➤ Demandas de participación docente 	<ul style="list-style-type: none"> → Dinamizar la vida académica → Cultura colaborativa y de trabajo en grupo → Reubicación de docentes en torno a su forma académica 	NECESIDAD

PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Deficiente intención pedagógica del programa ➤ Existían pocos espacios para el debate, la construcción, profundización e investigación pedagógica ➤ Se advertían problemas con las prácticas educativas, comités y tutoría 	<ul style="list-style-type: none"> → Se centra la intención en prácticas educativas formación del alumno → Apertura del campo IV Construcción de saber pedagógicos → Redefinición de las prácticas educativas: coloquios, comités, tutoría 	DE LA CONSTRUCCIÓN DEL
INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Poco se trabajaba el actual plan de estudios ➤ Existían deficientes formas de trabajo que le dieran identidad al programa ➤ Pocos espacios y tiempos para reuniones de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> → Reorganización de campos y líneas de investigación → Elaboración del documento fundacional → Reuniones de responsables, campo y línea de investigación 	PROYECTO ACADÉMICO
GESTIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Existía una fuerte tendencia Burocrático-administrativa ➤ Comité interno con poca capacidad en la toma de decisiones ➤ Se tenía bajos niveles de graduación 	<ul style="list-style-type: none"> → Estratégica, abierta y democrática → Equipo dinamizador responsables de línea de investigación → Opciones de titulación 	DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN

Fuente: Tabla elaborada por el autor, con base en el trabajo empírico de campo.

En la tabla 1 se categorizaron los hallazgos del diagnóstico clasificándolos en torno a cuatro dimensiones, que sirvieron para organizar todas las actividades institucionales y educativas; a partir de los hallazgos del diagnóstico se identificaron necesidades por dimensión, llegando a la conclusión de la pertinencia por construir dicho proyecto académico, que aglutinara expectativas y necesidades de todos los actores del programa.

2.- El Proyecto Académico de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón

Este es resultado del diagnóstico, responde a necesidades identificadas; el proyecto académico es el documento rector que integra las actividades del programa en diversas dimensiones: académica, pedagógica, institucional y de gestión. Cabe aclarar que el proyecto es producto de la construcción de sus actores, con el liderazgo pedagógico del coordinador.

En la tabla 2 y 3 (de acuerdo con las dimensiones), se identifican ejes de transformación con sus respectivos propósitos para dar un sentido pedagógico al proyecto Académico de la maestría.

Tabla 2 CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO ACADÉMICO DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	EJES DE TRANSFORMACIÓN	PROPÓSITOS
ACADÉMICA	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones • Colegialidad 	➤ Entre académicos	→ Relaciones de intercambios con el otro y los otros
		➤ Tutor-tutorando	→ Relación de libertad, igualdad y creatividad con responsabilidad
		➤ Profr-alumno	→ Dinamizar los seminarios, tutorías, comité y coloquios
		➤ Alumno-alumno	→ Aprender a trabajar en grupo, equipo de acuerdo a sus propias propuestas
		➤ Basada en grupos y equipos de trabajo	
		➤ Atractiva, que incentive el crecimiento académico	
PEDAGÓGICA	Construcción de conocimientos Análisis del currículum	➤ Desarrollo de investigación en forma autónoma, para la solución de problemas educativos	→ Generación de conocimiento pedagógico en diferentes campos del programa
		➤ <i>Distribución</i>	→ Mejorar los criterios de admisión
		➤ <i>Selección y organización de conocimientos</i>	→ Tipo de conocimientos que se van a privilegiar, relación entre contenidos
		➤ <i>Transmisión y clasificación de contenidos</i>	
		➤ Evaluación de conocimientos	

Fuente: Tabla elaborada por el autor, con base en el trabajo empírico de campo.

En la tabla 2 se presentan dos dimensiones con sus respectivas sub dimensiones, éstas permitieron identificar ejes de transformación y propósitos claros sobre lo que se pretendía lograr en cada campo y línea de investigación, con

la participación activa y comprometida de los diferentes actores. Cabe señalar que se pone de relieve el sentido pedagógico que se recuperó y quedó patente en su implementación curricular.

Tabla 3 **CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO ACADÉMICO DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

Continuación.

INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Formal • Informal 	<p>Redes institucionales internas (actores)</p> <p>Relaciones con otras entidades (IISUE, FF y L)</p>	<p>→ Establecimiento de acuerdos de consejo técnico</p> <p>→ Operacionalización de la transformación curricular</p> <p>→ De acuerdo a condiciones y características contextuales</p>
GESTIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégica, • Democrática • Participativa 	<p>➤ Cuerpo (interno) de responsables c líneas de investigación</p>	<p>Adecuar y facilitar la gestión escolar para favorecer la formación de los alumnos</p>
<p>Elaboración del proyecto Académico</p> <p>¿Para qué?</p> <p>¿A qué le apostó?</p>			




Fuente: Tabla elaborada por el autor, con base en el trabajo empírico de campo.

Un aspecto a destacar es que a partir de la elaboración del proyecto académico, se identificó la necesidad de que los actores deberían pasar a una siguiente etapa: **La teorización de su práctica educativa**; es decir, reflexionar en torno a sus finalidades o propósitos pedagógicos al interior de su línea de investigación, para lo cual se vio como necesario la puesta por escrito de esta teorización en la elaboración de un documento fundacional por cada línea de investigación.

Cabe aclarar que la conformación del proyecto académico no fue tarea sencilla, implicó una visión global, integral y holística al ubicar todas las funciones sustantivas, en torno a las

cuatro dimensiones y lo más importante, fue el implementarlo bajo una gestión estratégica basada en una participación plural, democrática e incluyente de todos los grupos y sectores del programa.

Tabla 4 FINALIDAD DEL PROYECTO ACADÉMICO Y SU RELACIÓN CON LA CULTURA ACADÉMICA.

El Proyecto académico 1º. 	Transformar una cultura académica 2º. 	¿Para qué? 3º. 
<p>Es el medio para conseguir los propósitos educativos a partir las siguientes dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Académica • Pedagógica-curricular • Institucional • Gestión 	<p>Es el espacio en donde se desarrollan, desenvuelven y se forman los actores.</p> <p>Es el contexto en dónde se desarrolla la vida académica</p>	<p>Mejorar la formación del alumno</p> <p><i>Lograr una adecuada coordinación funcionamiento</i> entre sus instancias curriculares y extracurriculares</p> <p>Crear condiciones organizacionales entre los individuos</p> <p>Optimizar las funciones sustantivas de la universidad</p>

Fuente: Tabla elaborada por el autor, con base en el trabajo empírico de campo.

En la tabla 4 se muestra la finalidad última de lo que pretendió el proyecto académico del programa: iniciar el tránsito hacia una cultura académica propia de la maestría en pedagogía de la FES Aragón, con el propósito de lograr su posterior consolidación, de un nivel de conformación a otro de reconocimiento a nivel internacional de acuerdo a los estándares del CONACYT. Cabe aclarar que para este logro falta su evaluación y su posterior acreditación.

En el siguiente cuadro podremos apreciar todos los aspectos, componentes y elementos; organizados en distintas dimensiones, que conforman el proyecto académico del programa.

CUADRO 8 PROYECTO ACADÉMICOⁱ DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN UNAM.

FILOSOFÍA DEL PROGRAMA DIMENSIONES	1.- ORGANIZACIONAL	2.-PEDAGÓGICO CURRICULAR	3.- COMUNITARIA	4.- ADMINISTRATIVA	PRODUCTOS
Nueva Cultura académica. Establecimiento de nuevas redes de comunicación y trabajo.	Aspectos estructurales que orientan al proyecto. Distribución y división de tareas. 1.-PROGRAMA DE CONSOLIDACIÓN Campos de conocimiento y líneas de investigación. Conformar un comité académico interno al programa con los responsables de línea. Prácticas del trabajo en equipo: organización.	Elementos para clarificar el fundamento pedagógico del programa. Elaborar el proyecto académico de la maestría en pedagogía. Consolidación del documento fundacional de cada campo. Jornadas de análisis del currículum formal y oculto. Prácticas del trabajo en equipo: revisión de los avances en la Consolidación del Documento Fundacional con integrantes de otras líneas.	Participación de los diferentes actores en la toma de decisiones para la dinámica del proyecto. Propósito organizador – didáctico. Prácticas del trabajo en equipo: análisis y rotación en la toma de decisiones.	Planificación de estrategias y uso adecuado de recursos Condiciones laborales Como gestionó el recurso Coordinación de los programas elaborados en la etapa organizacional. Programa de obtención del grado de profesores de la maestría.	Avances en los documentos fundacionales de los campos.
Autonomía y colaboración	2.- PROGRAMA DE ATENCIÓN Y SEGUIMIENTO DE ALUMNOS DE POSGRADO.	Diagnóstico de los alumnos de primer ingreso. Diagnóstico y curso de redacción al ingresar. Considerar al alumno como eje del proceso de formación. Acompañamiento por parte del tutor y comité tutor durante el proceso de formación	Elaboración de un programa de idiomas para los estudiantes del posgrado. *Seminario-taller de elaboración de documentos científicos: ponencias, artículos capítulos de libro. Revisión y análisis de los proyectos de investigación que presentan los alumnos al ingresar.	Presupuestación para echar a andar el programa de idiomas para la comunidad del posgrado. Seguimiento de acuerdos. Calendario de reuniones por línea y campo.	✓ Avances del proyecto y/o capítulos de la tesis de acuerdo al semestre que se curse.
Autonomía Innovación Colaboración	3.-PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE DESDE EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS ✓ Que el comité interno diagnostique las necesidades de formación de la planta docente con la intención de fortalecer las debilidades que de dicho diagnóstico resulten. ✓ Elaboración de un seminario- taller para la instrumentación del enfoque de competencias en el posgrado. ✓ Inscripción al programa de doctorado y obtención del grado en tiempo y forma.	Propuesta de mejoras en las prácticas educativas. Flexibilidad curricular. Fomento del trabajo en equipo. Proyecto de investigación como eje de formación. Programación consensada de los seminarios semestrales. ✓ Supervisión del logro de objetivos por semestre en la línea de investigación. ✓ Fomento de redes de trabajo y comunicación entre los integrantes de la línea y con otras líneas. ✓ Consenso de normas de procedimiento al interior de la línea. ✓ Evaluación permanente.	✓ Constitución de grupos de trabajo. ✓ Formas de elección de los participantes. ✓ Importancia de los perfiles de los actores para incorporarse alguna línea de investigación. ✓ Duración de los representantes. ✓ Frecuencia y periodicidad de las reuniones. ✓ Presentación de productos. ✓ Mecanismos para la toma de decisiones. ✓ Autonomía, planificación, convivencia. ✓ Normatividad de los grupos. ✓ Prácticas del trabajo en		✓ Elaboración de los programas de los seminarios desde el enfoque de las competencias en educación.

FILOSOFÍA DEL PROGRAMA DIMENSIONES	1.- ORGANIZACIONAL	2.-PEDAGÓGICO CURRICULAR	3.- COMUNITARIA	4.- ADMINISTRATIVA	PRODUCTOS
	✓ Elaboración del programa de idiomas para la comunidad académica.		equipo: análisis de todos estos elementos.		
Código de valores Contrato de convivencia y respeto. (LÍNEA DE VALORES)	4.-PROGRAMA TUTORAL ✓ Elaborar el programa tutorial para la maestría. ✓ Elaboración de un cuadernillo de funciones del: tutor, comité tutor y comité académico. ✓ Elaborar tríptico de difusión tutorial. ✓ Elaborar un cuadernillo de difusión de las nuevas modalidades de titulación. Programa de obtención del grado para alumnos rezagados.	✓ Fomento de las nuevas modalidades de titulación. ✓ Revisión de las tesis con la intención de fortalecer las nuevas propuestas de titulación y la calidad de las mismas.			✓ Elaborar tríptico de difusión tutorial. CAMPO IV. ✓ Foro interinstitucional de tutoría.
	5.-PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN ✓ Análisis del discurso y reporte de investigación. ✓ Producción escrita y juego. Un enfoque Vigostkiano. ✓ Revista Matices No.5 Pedagogía y cultura (maestros y alumnos) Revista interinstitucional: UPN, DIE y ENAH.	✓ Programación de actividades de investigación por línea de investigación y semestre.		✓ Evaluación de los funcionarios ✓ Evaluación del personal administrativo y personal de confianza. ✓ Evaluación de los procesos administrativos.	✓ Publicaciones en Revista Matices. No. Revista interinstitucional. Publicación de resultados por campos.
	6.-PROGRAMA DE DIFUSIÓN DE PRODUCTOS DEL PROGRAMA	✓ Difusión de los diagnósticos hechos a los alumnos y profesores. ✓ Participación en eventos nacionales e internacionales ✓ 1ª. Feria de la maestría en pedagogía	✓ Difusión de los avances de investigación de alumnos y profesores.		Memoria de la 1ª. Feria de la maestría en pedagogía.
	7.-PROGRAMA DE DIFUSIÓN FORTALECER EL DEPARTAMENTO EDITORIAL.	✓ Invitación a personal con el perfil y las competencias en diseño gráfico, así como la experiencia necesaria en el trabajo de textos científicos: libros, capítulos de libro, artículos y ponencias. ✓ Creación de un foro de opinión para los maestrantes en pedagogía.	✓ Convocatoria para la publicación de artículos en la revista Matices.		✓ Publicación de artículos elaborados por los maestrantes en Pedagogía.

FILOSOFÍA DEL PROGRAMA DIMENSIONES	1.- ORGANIZACIONAL	2.-PEDAGÓGICO CURRICULAR	3.- COMUNITARIA	4.- ADMINISTRATIVA	PRODUCTOS
	8.-PROGRAMA DE VINCULACIÓN ✓ Convenios interinstitucionales: Brasil, Canadá, Colombia y Chile ✓ Vinculación nacional e internacional del CELEFFES/Aragón. ✓ Con las licenciaturas de la FES/A ✓ Entre especialización-maestría y doctorado en Pedagogía. ✓ Con centros o institutos de investigación.	✓ Establecimiento de convenios. ✓ Establecimiento de redes de trabajo e intercambio. ✓ Foro: Universidad-sector productivo.	✓ Elaboración de un programa de difusión en diferentes instancias del sector educativo. ✓ Vinculación de alumnos con diferentes bolsas de trabajo. Vinculación con expertos para ofertar el abordaje de temáticas pertinentes y necesarios para alumnos en proceso de graduación.		✓ Seminario-taller de formación de tutores en licenciatura. ✓ Firma de convenios que formalicen vínculos. ✓ Oferta de servicios a instituciones privadas.
Fomentar enseñanza Garantizar aprendizaje	9.-PROGRAMA DE EVALUACIÓN Tareas sustantivas de la UNAM: investigación, docencia y difusión. ✓ Diagnóstico de necesidades de docentes y alumnos (evaluar los saberes de estos actores y del triangulo didáctico). ✓ Evaluación anual de cada programa y de cada línea de investigación.	✓ Elaboración de un nuevo instrumento de evaluación al desempeño docente. ✓ Elaboración de un instrumento de evaluación al tutor. ✓ Elaboración de un instrumento de evaluación al comité tutorial. ✓ Seguimiento tutorial del alumno. ✓ Evaluación del proyecto tutorial del programa			✓ Aplicación de cuestionario de evaluación tutorial. ✓ Jornada de evaluación de avances de las líneas de investigación en Vivero Alto.
	10.-PROGRAMA DE SERVICIOS	✓ Médicos, Psicológicos, Computo y Biblioteca			

Fuente: Adecuación de Frigerio G, et al (1992), *Las Instituciones educativas cara y ceca*. Troquel. Argentina.

Para la elaboración del cuadro 8 se decidió emplear el término Proyecto Académico como el medio por el cual se establecen los objetivos y las acciones del Programa de Maestría en Pedagogía (visto como totalidad) tendientes a la innovación y mejora continua del mismo, favoreciendo la participación activa de los actores. 2 La estructuración de este Proyecto se hace en función a las cuatro dimensiones propuestas por la perspectiva de Gestión Educativa Argentina en función a que separa (a diferencia de la propuesta española) la dimensión organizacional de la administrativa. Si bien es cierto que el proceso administrativo comprende las etapas de planeación, organización, dirección y control, lo cierto es que interesa vislumbrar por separado a la fase de organización, en la inteligencia de saber que la división del trabajo y

la estructura de los Campos de Conocimiento y Líneas de Investigación permiten esclarecer la participación de los actores en colegiado. De cualquier forma, tanto en la perspectiva argentina, como en la española, las dimensiones son consideradas como un sistema regido por la dimensión Pedagógico-Curricular, en la que la suma de las partes coadyuvan a la citada innovación y mejora continua de las prácticas educativas.

A continuación se presentan las voces de los actores sobre su participación en la elaboración del proyecto académico, se identifica su importancia y trascendencia en términos de la formación que se brinda, un aspecto fundamental que se señala es la importancia que se le dio al actor, en su construcción, a continuación la importancia del actor al significar dicho proyecto académico...

“Yo creo que es el corazón del mismo programa del que se esté hablando. Yo creo que si no hay un proyecto académico el programa de posgrado no va a ningún lado. Un programa académico, desde mi punto de vista, es el eje rector que evidencia, la finalidad del programa, en términos de qué se quiere formar, para qué se quiere formar y la calidad con la que se quiere formar...El proyecto académico es el eje rector que le da un lugar a cada uno de los actores, y que de manera conjunta se tendría que determinar la filosofía de trabajo, la razón de cada uno de esos actores dentro del trabajo académico... Se ha ido generando, no podemos hablar, ni podemos decir que por ejemplo, en el año x toma la secretaría técnica y llega con su proyecto académico, junta la planta docente y les dice, a ver profesores, este, el proyecto académico es este, léanlo, revisenlo, pónganse las pilas y vamos a desarrollarlo, no, se va dando sobre la marcha, se va construyendo...Se nos presenta la invitación por parte del secretario técnico a subirnos a una lancha, que representa un proyecto, y qué no teníamos algo estructurado, que no había algo estructurado, sino que se va tejiendo, se va, este, construyendo, se va elaborando sobre la marcha, estás reuniones en Vivero nos han ido permitiendo el intercambio, las observaciones, la retroalimentación sobre este proceso de la auto conformación de este proyecto académico de manera colectiva. Todavía pudiera, podría yo señalar, que estamos en ese proceso de estructuración de conformación. (D04).”

Desde la posibilidad de construir y organizar el trabajo en torno a un proyecto académico generó en los actores una resistencia a los cambios, ésta se manifestó de forma abierta e inmediata: quejas, amenazas, oposición frontal... de forma implícita: pérdida de motivación, aumento en los errores, ausentismo injustificado...,o de forma diferida incluso semanas, meses y años después del inicio del proceso de transformación. En general, las causas que motivan las resistencias fueron: 1.- Defensa de intereses propios (pérdida de beneficios personales, estatus, prebendas, etcétera). 2.-Falta de comprensión de lo que se propone, 3.- Falta de confianza en quienes proponen el cambio o en los actores mismos, 4.-Conservadurismo y escasa tolerancia hacia la incertidumbre, 5.- Compromiso con el status presente, 6.- Plazos y ritmos inadecuados, 7.- Escasez de recursos, asignación inadecuada, utilización deficiente, 8.-

Volumen y complejidad de las exigencias del entorno, 9.-Dirección inadecuada del centro o del líder; y 10.- Otros.

En cuanto a lo operación siempre se manejo una propuesta que estuvo justificada, a partir de una serie de reuniones, el inicio de la transformación emprendida se realizó partiendo de las prácticas y realizaciones precedentes, incluyendo algunos cambios que arrojó el diagnóstico al identificar los problemas, se crearon las condiciones favorables, se llevó un seguimiento y evaluación constante en las reuniones de trabajo anuales desarrolladas en Vivero Alto. Por lo que todo cambio de transformación necesariamente lleva un proceso, un tránsito o una transformación de la cultura escolar que se identifica en estructuras, ideologías, prácticas y procesos escolares, por lo que podríamos cuestionar ¿Quién la realiza, instrumenta o lleva acabo en las prácticas escolares? Los docentes a través de la transformación de su cultura, este es un proceso lento, que se va gestando, desarrollando y construyendo. ¿Quién cambia de la noche a la mañana?

Al respecto Antúnez (1993: 203) señala que "El cambio y las prácticas innovadoras no son actividades nuevas para muchos de los centros escolares; por lo tanto, su influencia en la escuela también ha existido siempre, no obstante, sin ser nada nuevo, el tema adquiere una mayor importancia y vigencia porque en la actualidad los cambios: Son más frecuentes, más rápidos, afectan a un mayor número de personas, son más numerosos, se producen en más campos, se difunden más y, por lo tanto, se notan más, se aceptan más", Esta última circunstancia es tal vez la más importante y expresa el resultado de que donde se ha producido el cambio más significativo es "en las actitudes frente al cambio". De ahí, la vigencia y actualidad del tema.

Al ubicarnos en esta línea de investigación revisamos la importancia de planear y organizar la gestión en torno a proyectos: educativos, institucionales, de centro, pedagógicos, académicos, etc. *Ya que las* instituciones pretenden adecuarse a una transformación e innovación pedagógica, en el caso del programa es fundamental iniciar con la generación de nuevos conocimientos acordes con nuestra formación profesional, así como la investigación en el campo pedagógico y la iniciación para la investigación; estos propósitos están marcados en el plan de estudios del programa único de la maestría en pedagogía (UNAM, 2001). En la línea de investigación se ha dado a la tarea de elaborar proyectos de gestión para ofrecer servicios de calidad que proponen cambios, innovaciones pero planeadas, desarrolladas y evaluadas de

manera estratégica, con el objeto de propiciar una participación abierta y democrática de todos los actores, es decir en torno a ella se van a organizar sus funciones sustantivas, con el objeto de dinamizar el trabajo y la vida académica de sus funcionarios, tutores, docentes y alumnos.

El inicio de la transformación de la cultura instituyente en la maestría demandó un trabajo colaborativo para: 1.-Asistir a reuniones con los integrantes de su línea para realizar actividades de planeación, seguimiento y evaluación de los productos académicos. 2.-La construcción del proyecto académico del programa, 3.-La elaboración del documento fundacional por línea de investigación, 4.-La conformación de las especializaciones acordes a cada línea de investigación, 5.-La participación en las ferias de la maestría en pedagogía, 6.- La elaboración y difusión de avances en la conformación, producción y evaluación de las líneas de investigación que se desarrollaron en Vivero Alto en 2007 y 2008; así como en Tlatelolco en 2009, 7.-La disposición para participar en tutorías, reuniones de comité tutor y coloquios de investigación, 8.-La facilidad e iniciativa para integrarse en diversas comisiones internas del programa, con el objeto de proponer mejoras en la gestión de la maestría, 9.- Actitud al Integrarse a comités para proponer soluciones a problemas del programa como son la eficiencia terminal, opciones de titulación, vínculos para publicar, eventos de difusión, 10.- Participación en estancias e intercambios académicos con otras instituciones del interior de la República y del extranjero -entre otros-.

Como podemos observar este proceso da cuenta de la transformación de la cultura del docente a partir de su participación, que le permita modificar y transformar sus pautas conceptuales, sus marcos de referencia a partir de un proceso de aprendizaje grupal y colaborativo. Podríamos concluir que los docentes innovadores cumplieron y pasaron por los tres momentos, los docentes que se mantuvieron a la expectativa, se quedaron o llegaron hasta el segundo momento; y algunos docentes barones lograron llegar hasta el tercer momento.

3.- El documento fundacional

A pesar de no contar con una experiencia previa en este tipo de trabajos académicos, los actores (incluyendo a los estudiantes) se dieron a la tarea de investigar, confrontar sus saberes, comparar trabajos y sobre todo socializar su experiencia de aprendizaje. Se cuestionaron asimismo sobre su filosofía educativa, sobre su oferta educativa, ¿Qué brinda la línea de investigación?, y su razón de ser al interior de la misma, y que se dieron cuenta sobre

la importancia de tener un documento rector que guíe el trabajo al interior de su línea de investigación, al respecto un actor identificó algunos problemas...

“Ambos (coordinadores y docentes), no tenían como muchos elementos, para dar cuenta de la primera dimensión la filosofía de lo que es la línea de investigación...Este es un documento (fundacional) que de alguna manera va a guiar lo que es el trabajo colectivo en cada una de las líneas de investigación (G03)”.

Los actores recuperaron su experiencia y tradición (como estudiantes) en el posgrado, se dieron a la tarea de investigar que se está haciendo en otros programas y universidades, como plasmar su misión, visión, que tipo de contenidos se trabajan, su metodología y sus formas de evaluación, acreditación y titulación. Un aspecto importante es que en cada documento fundacional se le da prioridad, a distintas intenciones como: a la formación, al mismo proyecto académico o a la docencia. Cabe aclarar que este ejercicio permitió observar trabajos de acuerdo con los diferentes tipos de grupos docentes identificados: a) para muchos docentes representó una sobrecarga de trabajo, una provocación más, que generó molestias e inconformidades; b) para pocos docentes significó un excesivo compromiso profesional que sacaron adelante, una oportunidad de aprendizaje a partir de tomarlo como un reto, un obstáculo teórico-conceptual; y c) para otros docentes sólo fue un intento de trabajo mal planeado, ya que no se les dijo como, no se les dio un ejemplo, ni las facilidades para realizarlo, al respecto un actor, lo significa señalando...

“Me gustó la experiencia de haber leído los documentos donde los maestros de alguna manera materializan, su experiencia y su práctica cotidiana... Cada línea de investigación, le da como un peso diferente algunos le dan mayor peso a lo que es este el proyecto académico, otros a la formación docente. Fue un elemento importante para reflexionar entorno a lo que es el trabajo colectivo. La intención del maestro (coordinador) es poder recuperar la experiencia de los docentes entorno al trabajo académico al interior de las líneas de investigación...Algunos documentos si se logra percibir ese tipo de trabajos donde ponen nada más una suma de partes, porque no hay articulación entre todo el documento (G03)”.

Finalmente se analiza el tercer eje de análisis que vienen a ser el cierre del proceso.

2.2.3 La evaluación sistemática

El proceso de evaluación estuvo presente desde que se realizó el diagnóstico, posteriormente con el liderazgo pedagógico del coordinador del programa; más adelante esta práctica se realizó entre el colectivo docente, en las distintas reuniones de Vivero Alto y Tlatelolco (ver anexo 3), en donde se fueron presentando resultados del trabajo anual de cada línea de investigación y avances de documento fundacional, fue una actividad de evaluación de los resultados logrados en un ciclo escolar. Este proceso constituyó todo un reto, para que

los docentes en grupo se fueran auto regulando al presentar avances, para darlos a conocer a sus colegas, para socializarlos y autoevaluarlos constantemente. Pues no existía la cultura de realizar trabajo adicional, se solicitaron muchos productos adicionales, encargos en donde se les requería evidencias de trabajo para la línea, para el campo, para el documento fundacional, para las especialidades, todo por la “misma paga”. En este sentido no se dejaron de mostrar una serie de contradicciones, resistencias y fricciones entre los distintos grupos de docentes, esto que más adelante señalamos como “micropolítica”.

1.- La importancia del liderazgo pedagógico

Para lograr que todos los actores se involucraran, fue necesario un liderazgo pedagógico, que también es político al tratar con diversos grupos, para organizarlos, coordinarlos e invitarlos a sumarse al proyecto, para trabajar en un solo sentido. No fue tarea fácil para el líder rescatar el sentido pedagógico del programa, de los docentes y sobre todo de la formación que se debe brindar a los estudiantes.

Por lo tanto es necesario incluir al liderazgo ya que “Si las formas tradicionales de gestión basadas en el control burocrático y en la autoridad técnico-racional no son por sí mismas suficientes, ni legítimas; es necesario ampliar la noción de liderazgo para incluir en ella la autoridad moral y profesional, el acuerdo y colegialidad, y el liderazgo múltiple de los profesores” porqueSi bien el liderazgo es una forma especial de influencia relativa a inducir a otros a cambiar voluntariamente sus preferencias (acciones, supuestos, creencias) en función de unas tareas o proyectos comunes; cabe poner el acento en las cualidades del líder como clave de este poder de influencia, en la propia situación, o si pudiera haber estructuras y procesos que posibilitaran un ejercicio múltiple y dinámico del liderazgo.⁵ Cabe comentar que este liderazgo salió a flote en los testimonios de todos los actores, al llevar acabo el trabajo empírico.

Características del liderazgo político El ejercicio del liderazgo es también inevitablemente, político. Tiene que lidiar, normalmente, entre diferentes puntos de vista enfrentados, intentando (por diversas estrategias) consensos o acuerdos, con el fin de que las tareas de la organización puedan ser productivas. Esto hace que su trabajo no pueda reducirse a una actividad racional; al contrario, el "poder" debe ser ganado, al margen de la posición

⁵ Bolívar (1997:2). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (coord.): *El liderazgo en educación*. (pp. 25-46). Madrid: UNED.

ocupada, luchando entre el conflicto y los intereses opuestos. En lugar de ver este papel micropolítico (en sentido negativo) como "disgregador" de la labor conjunta, suele ser un medio positivo para lograr la cohesión e integración. A nivel general, por otro lado la propia Administración les otorga un papel político. Se ha destacado la importancia de la cultura, valores y visión en las organizaciones, el ejercicio del liderazgo es contextual, de ahí la importancia para los líderes de comprender profundamente la cultura en que trabajan. Por eso un liderazgo efectivo, requiere una cultura organizativa de base, y -además- una cultura escolar fuerte requiere un liderazgo. Desde un enfoque cultural y por transferencia de nuevos modos de gestionar las organizaciones, lo más propio del líder es articular una visión conjunta en pro de una meta, e implicar a los miembros en dicha misión.⁶

Como se dio cuenta el liderazgo pedagógico (que también es político) ejercido por el coordinador resultó fundamental para construir consensos, entablar puentes de comunicación, sugerir, motivar y encauzar el trabajo de los diferentes grupos docentes, ya que se estuvo construyendo desde una postura cultural en los actores la transformación de sus prácticas, que llevan implícitas: tradiciones, hábitos, costumbres, creencias y valores; por lo cual este resulta ser un proceso a largo plazo.

2.- Contradicciones y resistencias para el trabajo en grupo

En este apartado se muestra las problemáticas y formas de entender el trabajo en grupo, con sus respectivas resistencias y contradicciones. Este proceso no estuvo libre de conflictos, salieron a relucir algunas prácticas tradicionales de conductas y actitudes prepotentes y violentas por algún responsable de la línea de investigación hacia docentes y estudiantes, en una sesión de coloquio; parece ser que no había seriedad ni responsabilidad hacia el trabajo que debe realizar también al interior de su campo de conocimiento. De acuerdo con el testimonio del actor percibió que el coordinador se sintió amenazado ante su presencia (ya que fue su alumna), ya que al incorporarse como docente, el coordinador pensó que venía a competir con él para desplazarlo, el siguiente testimonio al respecto, es ilustrativo...

“Para mí sí sería preocupante porque estamos en un espacio académico. Y una práctica, por decir, es reunión de comité tutor. Presentan las alumnas su avance, él llena las formas y nomás nos da las hojas a firmar. La primera vez que hizo eso, yo no firme. Yo no firme, porque no puedo ... este, pues, primero

⁶ Bolívar (1997:4). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (coord.): *El liderazgo en educación*. (pp. 25-46). Madrid: UNED.

es el trabajo académico del diálogo, ver en que apoyamos a la compañera, qué hacemos, qué sugerimos...Yo llegue y dije, bueno, quizá ellos trabajen así. Y dije que es poco serio. Y entonces a partir de ahí, dije, no, me cambio...Es que creo, que en la parte de campo, al menos en la que estoy en este momento, falta, falta coordinación, en el sentido de quien asume la responsabilidad, Las primeras sesiones, ahora sí, todos con un mayor entusiasmo, después ni el coordinador ya se presentaba...Yo siento no hay punto de interés en el campo, no se sienten a gustos en término de la coordinación, siento que falta un trabajo pues académico....Cuando yo llegue a ese campo al inicio así como que me sentí así como, ...poquito, Como de rechazo, no. Tú que estás haciendo aquí? Y más que bueno, que quien coordina el campo fue mi maestro....Es contradictorio que el campo se llame educación y valores, y vienen unas situaciones tremendas de violencia, este, de señalamientos....porque es contradictorio, estar trabajando en un....campo que se llame educación y valores y se halle el ejercicio de violencia. ya lo exprese, por eso es qué pedí cambio de.. campo. Porque a mí me interesa trabajar. No vengo a desplazar a nadie. Ni vengo a hacer competencia con nadie....Pero es importante quién está al frente, quién está coordinando cada campo, es, impulsor, es el que va a veces generando inquietudes, abre líneas, abre cuestiones de puntos, de relación entre los mismos, Si el coordinador no quiere trabajar, o el coordinador no le interesa o tiene otros compromisos influye con los demás integrantes, Pero si es importante, muy, muy importante (C09).”

Entre las resistencias a las que se enfrentó el líder, se identificaron cuestionamientos hacia su papel de coordinador del programa, algunos docentes percibieron que había imposición de su parte, al asignarles excesivas tareas, algunos otros se negaron a asumirlas; sin embargo el líder dejó en libertad a los docentes, incluso para que trabajaran solos, en este sentido se tuvieron previstos conflictos y resistencia por parte de los actores, el coordinador previamente consideraba...

“Ellos al principio me dirán pero tú quien eres para estarme topeteando, o sea, cómo alguien que es igual que yo...la otra, yo no estoy en primer lugar imponiéndole nada a nadie. Yo le estoy mostrando que de eso se trata, aquí estamos teniendo opciones y cuando ellos tengan que van a proponer, pues se vale....Si yo lo acepto, que va a ver problemas, que va a ver discusiones, entonces para mí ya no es problema, yo lo estoy esperando, lo estoy previendo. También estoy previendo que la gente no trabaje, Estoy previendo, que de alguna manera algún maestro quiera trabajar solo, perfecto, eso se está previendo (B02)”.

Una constante que surgió en varias entrevistas, fue que no hay claridad por parte de los docentes sobre el trabajo que tienen que aportar hacia el campo de conocimiento, y el que se tiene que desarrollar al interior de la línea de investigación, tal vez por la carencia de estos elementos que proporciona la pedagogía, al respecto se comentó “Una de sus limitantes es que hay trabajo al interior de las líneas de investigación, pero no en cuanto al campo de conocimiento (G03).”

3.- Micropolítica y regulación docente

Un fuerte cuestionamiento que se le hizo al “responsable” del programa fue que sólo él determinó previamente la política a seguir, si bien dejando en libertad para quien quisiera

integrarse, algún docente se quejó amargamente porque no se integró a todos, se discriminó a su grupo docente, en su voz lo precisó...

“De veras yo, estoy convencido de que... quien guía el programa o al menos quien es responsable del programa (este ehh), establece cual es la línea de acción pero se sigue dejando a ver quien quiere participar (se deja abierto) si y me parece que no es el punto....Aquí me parece que es importante que quien guie el programa esté dispuesto a que todos se articulen (D06)”.

Sin embargo al respecto, el coordinador tenía claro sobre la forma de organizar el trabajo a partir de implementar una planeación estratégica, en donde se solicitó a todos los docentes integrarse con propuestas, trabajos, comisiones; sin embargo, hubo grupos que no asumieron el compromiso, argumentando falta de condiciones, como el anterior actor que señaló que se le “marginó”. El coordinador clarifica la distinción entre la forma de gestión anterior y la nueva, cuando señaló...

“Para mí la planeación estratégica es para lograr que las cosas sucedan y para lograr que las cosas sucedan, no se puede tener el concepto de planeación que se tenía anteriormente en donde de alguna forma yo hago el proyecto, y simplemente pido normativamente que se cumpla (B02)”.

Para cimentar el inicio de la transformación de la cultura académica del programa, el coordinador articuló aristas identificadas previamente; retomó el trabajo por proyectos, el trabajo colaborativo, elementos sustanciales del discurso pedagógico actual; también incorporó elementos de la planeación y la gestión estratégica, incluso del actual plan y programas de la maestría en pedagogía, que da prioridad a la tutoría, al trabajo colectivo, que se da en el comité tutor y en el coloquio; se asumió un liderazgo pedagógico al interior de cada línea para sugerir, aclarar dudas, incentivar y gestionar apoyos para los profesores, en sus propias palabras comenta su papel...

“A partir de eso, lo que hice, desde el punto de vista de cómo venía el discurso pedagógico, el discurso de la gestión; el discurso era un discurso de cambiar la cultura académica, a partir de todo este tipo de cambios, inclusive el surgimiento de de la misma maestría en pedagogía estaba tratando que el trabajo fuera de manera colectiva.... Tengo mis propósitos definidos producto de la formación... Pero esto no quiere decir que así sea, por eso cuando yo me meto a cada uno de los equipos es para discutir, a la mejor me noto distribuyo cosas....Lo que yo asumí como elemento, es que digo voy a trabajar con los profesores que quieran trabajar de esta manera y los que no quieran trabajar de esta manera, también pueden trabajar con ellos (B02)”.

Diversos niveles de integración y cohesión

En este proceso existieron diversos niveles de compromiso y apropiación por parte de los actores, hubo quienes señalaron problemas de comunicación e integración entre los

docentes, hubo quienes identificaron libertad de asociación, empatía como insumo para que los grupos docentes funcionaran y se consoliden; y en la postura del coordinador señaló que es natural que en el trabajo grupal, no todos vayan en la misma dirección, sin embargo se tuvo un plan previo para que funcionen mejor, finalmente se buscaron estrategias para que cada grupo trabajaran de acuerdo con su nivel de cohesión y desarrollo. En los siguientes testimonios se pueden comparar las diversas posturas, en los distintos niveles de trabajo con el programa...

“Creo que el coloquio es una de las cosas que insisto es una fortaleza que tenemos que filosofía no tiene, no se le ha sabido explotar en el buen sentido, no se le ha sacado el jugo o el partido que tiene a los coloquios en algunos casos porque a veces hay pugna entre docentes grave error, en otros casos porque no hay el interés docente (C05)”.

“La idea era que saliera a flote la empatía, la afinidad académica entre los profesores, para podernos agrupar y garantizar en cierta medida pues la consolidación de los grupos (D04).”

“Yo considero que el trabajo en equipo es en donde no todos van en esa misma dirección. El truco es simple es trabajen como quieran, con quien, pero también darles esa plasticidad. Porque no es cuestión de juntar cosas sino es cuestión de estrategia, si un equipo está funcionando bien lo que hay que hacer es sumar más gente a ese equipo....En el caso de los grupos, son como los hijos, ninguno es igual y yo jamás, esperarí que todos dijeran lo mismo, pensarán lo mismo (B02)”.

A manera de cierre. Este capítulo pretendió dar cuenta de como se instrumentó una cultura académica instituyente en la maestría en pedagogía, a partir de la inclusión de tres mecanismos de mediación que se reiteran como ejes de análisis: 1.- La gestión escolar democrática, 2.- La planeación estratégica, y 3.- La evaluación sistemática con sus respectivos componentes; pero desde la vivencia de los actores. El capítulo inicia con la construcción del marco teórico, gracias a la revisión de la literatura se identificó al enfoque teórico, así como diferentes elementos de la cultura académica para la construcción del objeto, para comprender como se da la transformación de la cultura del académico. Este proceso lo vivenciaron los actores de acuerdo al grupo al que pertenecen, lo que nos permitió comparar sus posiciones, concepciones y la formas de como se han integrado en la transformación de la cultura académica instituyente. Es así como abordamos la segunda categoría de análisis de nuestro trabajo, que da cuenta de la transición de la cultura del académico, al identificar resistencias, crisis y contradicciones. Presentamos testimonios de cómo los actores significaron cada uno de los tres mecanismos de mediación y sus componentes. En el siguiente capítulo daremos cuenta de la cultura académica institucionalizada, entendida como el producto de lo instituido con lo instituyente de la maestría en pedagogía.

CAPÍTULO III

Necesidad de consolidar lo realizado para avanzar en la cultura académica institucionalizada, lo necesario y lo posible

En este capítulo abordaremos lo relacionado con la *cultura Institucionalizada*, que se entiende como el producto o resultante de lo instituido con lo instituyente; por lo tanto se recuperan algunos aspectos de la anterior cultura para transformarlos. Es un proceso que debe continuar como parte de los anteriores cambios señalados, se consolida a largo plazo, ya que existen diversos niveles de participación los actores de acuerdo con diversos contextos y circunstancias.

Para dar continuidad a nuestra investigación la hacemos a partir de los dispositivos, que constituyen nuestros ejes de análisis, que se utilizaron para dar continuidad, es decir institucionalizarla. Cabe aclarar que en estos momentos no se puede afirmar que dicha transformación ha concluido. En lo que respecta a 1.-*La gestión escolar democrática* falta fortalecer la coordinación, mejorar la gestión, establecer vínculos y redes hacia el exterior con otras instituciones; hacia el interior para mejorar la intervención pedagógica, y el trabajo colaborativo y colegiado; sobre 2.-*La planeación estratégica* es necesario crear un programa de vinculación, para favorecer la extensión y difundir los documentos fundacionales; y en lo referente a 3.-*La evaluación sistemática* falta acreditar, evaluar y lograr la certificación del programa por el Conacyt, pensar en nuevas formas de evaluación interna y externa al programa, y acrecentar el liderazgo pedagógico, al interior de cada línea de investigación.

Por lo tanto se estará en condiciones de dar cuenta de la significación de los actores, de acuerdo con su perfil profesional, con su desempeño al interior del grupo en el que se ubica y sobre lo que hace falta para continuar la transformación de la cultura académica.

Este capítulo Inicia con la perspectiva metodológica del trabajo de investigación, que intenta explicar relaciones entre las etapas metodológicas, el marco teórico, el trabajo de campo, el tema de investigación, el campo problemático; con el problema de investigación. Posteriormente se desarrolla la metodología del trabajo de investigación, presentamos un cuadro metodológico en donde se muestra la vinculación del eje articulador (cultura académica) con los ejes de análisis que se desarrollan de manera horizontal, al interior de cada capítulo. Finalmente señalamos conclusiones, recomendaciones o propuestas y algunas ideas para la

discusión y el debate. En la parte final del capítulo, presentamos lo que hace falta para consolidar y cristalizar la cultura académica con el objeto de señalar retos, tareas y compromisos para sus actores.

3.1. Planteamiento del problema

El problema de investigación da cuenta en cómo inicia una transformación de una cultura académica al interior de un programa de posgrado, considerando que las universidades por una parte, son organizaciones complejas en donde se dan relaciones y prácticas de poder que son estáticas y se niegan a perder su status adquirido; y por otra parte, son instancias encargadas de promover la dinámica social a partir de formar recursos humanos para el avance de la sociedad. En este sentido coincidimos con Clark (1991), cuando señala que las universidades son complejas y contradictorias ya que se les pide la generación de conocimiento a partir de la ciencia y tecnología para su aplicación y por otra parte, se resisten a cualquier modificación de su estructura y organización interna. Pero lo que interesa es conocer ¿Cómo estos cambios son asumidos o no por los actores? en este caso los docentes ya que de acuerdo con su formación y tradición les resulta difícil asumir cambios por diversas circunstancias (su formación profesional de origen, la dinámica laboral e institucional en la que se mueven, la falta de consensos de que son objeto por sus autoridades educativas, la seguridad y status que da el “tener” el conocimiento,- entre otros-).

Problema de investigación

- Se encuentra ante el problema de comprender, cómo se da el inicio del proceso de transformación de la cultura académica de la maestría en pedagogía de la FES Aragón.

Se esta ante el caso de una experiencia del inicio de una transformación de la cultura académica, de la maestría en pedagogía de la FES Aragón.

Tabla No. 5 Proceso de construcción de la cultura académica instituyente

N.	Momentos	Evidencias y/o productos
I	Proyecto de transformación (Componentes)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diagnósticos situacionales del programa ➤ Planeación del <i>Proyecto académico</i> del programa por dimensiones ➤ Proyección del <i>documento fundacional</i> ➤ Mecanismos de seguimiento, regulación y evaluación docente.

II	Estrategia de implantación (Medidas a tomar)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reagrupación natural de docentes en grupos y equipos de trabajo ✓ <i>Vivenciar</i> el plan de estudios a partir de la reorganización de líneas de investigación ✓ Innovación pedagógica y flexibilización curricular ✓ Construcción del documento fundacional por línea de investigación ✓ Ampliación y articulación al posgrado del nivel de especialización.
III	Gestión académica (Demandas y políticas de organismos internacionales)	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Establecer la posibilidad de continuidad del programa <input type="checkbox"/> Responder a las exigencias y estándares nacionales e internacionales <input type="checkbox"/> Implementación de una gestión estratégica horizontal participativa <input type="checkbox"/> Mejorar la calidad de sus funciones sustantivas <input type="checkbox"/> Acreditación del programa ante el Conacty <input type="checkbox"/> Ofrecer un programa competitivo.
IV	Modelo de ejercicio de la profesión académica (Visión de lo deseable)	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr una vida académica diferente, basada en relaciones profesionales entre académicos • Construir la profesión académica que integre funciones sustantivas • Propiciar una relación colegiada tendiente a la formación de cuerpos académicos, generar redes académicas, vínculos interinstitucionales • Lograr acreditación y reconocimiento de sus pares.

El propósito del inicio de la transformación de la cultura académica instituyente, fue lograr un modelo de profesional académico, transformando el ejercicio de su profesión.

1.- Si el propósito fue transformar una cultura académica instituyente...

¿Cómo lo percibieron los actores? ¿Se consiguió? ¿En qué medida?

2.- Si se tomaron medidas para modificar esa cultura académica instituyente...

¿Cómo las vivieron o significaron los actores? ¿Cuáles fueron los cambios en la percepción de los docentes?

3.- Si se pretende alterar las condiciones para lograr un profesional académico...

¿Qué condiciones están asociadas a su desempeño y al modo de ejercer la profesión docente?

¿Qué tanto consideran que llegó la cultura académica instituyente para quedarse?

Hoy casi todas las instituciones están en la dinámica de transformaciones, innovaciones en diversos sentidos, pero los docentes no se piensan y no saben ¿Para qué? o ¿Por qué deben aplicarlas?; En este sentido la pedagogía tiene mucho que construir, articular y explicar con ayuda de otras disciplinas, al recuperar nuevas tareas, ahora se requiere que los docentes comiencen a documentar sus prácticas y su experiencia. Lo que se ha hecho de manera tradicional es un activismo, es decir, las instituciones están haciendo cambios, sin quedarles claro a los docentes ¿Para qué? ¿A dónde les llevan? ¿Cuál es el propósito o sentido? ¿A qué responden y cuáles son sus fines? Y esto es comprensible en la medida en que no se les toma en cuenta o no se les informó sobre dichos cambios, no se teoriza, no se analiza, y se

desconoce la intención de dichos cambios. Por lo que nuestro Objeto de investigación versa sobre la significación de los actores acerca del inicio de la construcción de una cultura académica instituyente para conceptualizarla, caracterizarla, para conocer las condiciones y elementos necesarios para transformarla, con el objeto de ver cómo y en qué medida la entienden sus actores.

La investigación pedagógica tiene que comenzar a generar productos que le permitan al otro verse reflejado, por lo tanto se considera que la investigación es original en el sentido de que las prácticas educativas se han realizado, funcionan, están presentes, pero no se documentan, no se teorizan, no se analizan, ni se autorreflexionan. Y estos aspectos son fundamentales para que la investigación obtenga frutos y genere posibilidades de cambio en los actores. El problema de investigación consiste en “recuperar y analizar la voz de los docentes sobre como las vivenciaron, a partir de los cambios al interior del programa”. Ya que cada actor trae consigo una serie de elementos culturales, formativos, pedagógicos propios de su particularidad y es entonces, cuando en el aparecen diversas interrogantes (conscientemente, o no) ante el cambio. ¿Cómo y para qué cambiar? ¿Con base en qué y por qué?

3.1.1. Delimitación y justificación del objeto de estudio

La Problematización la entendemos cómo un proceso complejo de acuerdo con Sánchez, (2000) a través del cual se fue construyendo y delimitando poco a poco lo que se iba a investigar. Se concibe como un cuestionamiento radical del ser y actuar del investigador, por lo que se interrogó sobre: ¿Cuál es el papel de investigador al interior del programa?

El problema de investigación se ubica en un posgrado en educación, en el contexto de la globalización y su impacto en México, se identificó que se modificaron las prácticas de la cultura académica endogámica, esto llevó a justificar la importancia de transformar las prácticas educativas de los docentes que tradicionalmente estuvieron basadas en un trabajo individual, en solitario y aislado; por otro tipo de trabajo grupal y en colectivo. Por lo tanto, la investigación se dio a la tarea de documentar este proceso.

Problema de investigación

- Comprender ¿Cómo se da el inicio del proceso de transformación de la cultura académica instituida hacia otra cultura académica instituyente, para su posterior consolidación en una cultura académica institucionalizada en la maestría en pedagogía de la FES Aragón?
- ¿Qué tipo de mediaciones, acciones y transformaciones se requirieron para su transformación?

3.1.2. Objetivos, preguntas y supuestos de investigación

Objetivo general de la investigación

- Investigar el proceso de transformación de la cultura académica instituyente de la maestría en pedagogía de la FES Aragón.

Objetivos Particulares

- Analizar y documentar el resultado de la introducción de cambios en la gestión escolar democrática, la planeación estratégica y la evaluación sistemática, para la transformación de la cultura académica de la maestría en pedagogía de la FES Aragón.
- Recuperar e interpretar la experiencia de los docentes para conocer como la vivieron y la resignificaron.

Objetivos Específicos

- Comprender las valoraciones, vivencias y experiencias de los docentes para conocer como éstas, han modificado su vida académica.
- Entender los problemas, resistencias y contradicciones que vivieron los docentes durante este proceso.

Preguntas de investigación

- ✓ ¿De qué forma los cambios en la gestión escolar democrática, en la planeación estratégica y en la evaluación sistemática, favorecieron la transformación de la cultura académica instituyente, de la maestría en pedagogía de la FES Aragón?
- ✓ ¿Cómo se involucraron los actores en esta transformación?

Supuesto

La introducción de cambios para la transformación de la cultura académica instituyente, requirió de implementar:

- 1.- Una *gestión escolar democrática con sus componentes: su conceptualización, la transformación cultural y de la mentalidad docente y el trabajo colaborativo, en equipo y colegiado.*
- 2.- Una *planeación estratégica con sus componentes: un diagnóstico situacional, un proyecto académico y un documento fundacional.*
- 3.- Una *evaluación sistemática y sus componentes: el liderazgo pedagógico, el análisis de contradicciones y resistencias para el trabajo en grupo, la micropolítica y la regulación docente.*

En el proceso de transformación del programa los profesores se agruparon en torno a grupos naturales de trabajo, sin embargo para responsabilizarse ante la transformación de la cultura académica instituyente es determinante: su formación inicial (o de origen), su experiencia profesional (sobre la disciplina); y las condiciones laborales e institucionales.

3.1.3. Diseño y tipo de investigación

La presente investigación cualitativa, fue bajo el método de estudio de casos de acuerdo con Stake (1998), Murueta (2004), en el sentido de que parte de un diagnóstico para, la toma de decisiones con el objeto de mejorar el programa y la formación de sus actores. Desde el enfoque interpretativo importa obtener el sentido y significado de sus actores, para socializarlos y regresar la información para que la analicen y transformen sus prácticas a sus actores y finalmente estar en condiciones de realizar una propuesta de intervención pedagógica como lo señala Furlán y Pasillas (1993).

El enfoque interpretativo construye un sólido cuerpo teórico, que permite interpretar y comprender la realidad, a partir de la búsqueda de sentidos y significados de sus actores , de acuerdo con éste la teoría se va construyendo como resultado de problematizar la realidad, en un ir y venir entre la teoría y la práctica. “El interés de la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición de parte del investigador”. Esto de acuerdo con Erickson (1997:196) y Wittrock (1997). Justificamos el uso del enfoque interpretativo para conocer como el sujeto vive su práctica académica al interior de la maestría en pedagogía de la FES Aragón, al dar cuenta de su complejidad, de la existencia de procesos contradictorios, de tensiones, de resistencias y de rupturas que se manifiestan por diversos contextos y circunstancias; es decir, por la historia personal de cada actor. Para llevar a cabo el trabajo de investigación habría que entender que ninguna propuesta es válida si el sujeto no

mejora su práctica educativa, si el actor no entiende lo que está sucediendo, cómo está pasando y las implicaciones que tiene.

En los diagnósticos anteriores a 2005, se recuperó la voz de los docentes que demandaban espacios de participación y elaboración de un proyecto académico, para fortalecer y articular las funciones sustantivas. Posteriormente se elaboró un diagnóstico en octubre de 2005 del cual se dio cuenta en el capítulo I, de éste se caracterizaron a grupos de docentes para su reorganización en diferentes campos y líneas de investigación, se identificaron distintos grupos y al interior de éstos, a los informantes clave, a quienes se les aplicó entrevistas a profundidad, para recuperar su experiencia y tradición de su propia voz, solicitándoles vivenciar este tipo de cambios y transformaciones, se pretendió buscar sentidos significados e interpretaciones, no de su conducta, sino de sus acciones, es decir en términos de Erickson (1997:214) “de las interpretaciones de significado del actor y de aquellos con quienes interactúa...el objeto de la investigación social interpretativa es la acción, y no la conducta; esto se debe a las suposiciones efectuadas acerca de la naturaleza de la causa de la vida social. Si las personas actúan basándose en su interpretación de las acciones de otros, entonces la interpretación de significado, en sí misma es causal para los seres humanos”.

Por lo tanto el propósito fundamental de la investigación fue comprender e interpretar los significados que los docentes asumieron, como producto de sus interacciones con otros sujetos.

El referente empírico utilizado en la investigación, se sintetiza en el siguiente cuadro.

Cuadro 11 Material empírico de la investigación

No	Referentes	Instrumento(s)	Propósito(s)	Hallazgos
1.-	2 Reuniones de profesores; (2003-2005)	Documentos de trabajo del claustro de profesores, en la ENEP-A	Recuperar y sistematizar la experiencia docente	<i>Necesidad y demanda</i> de trabajo colaborativo y colegiado por los docentes
2.-	1 Diagnóstico situacional del posgrado de Aragón, (2005)	Cuestionarios a docentes (24) y alumnos(22) de la maestría en pedagogía, sobre <ul style="list-style-type: none"> • Actores • Programa de posgrado • Procesos y prácticas de formación 	Comprender la situación del programa, para hacer ajustes y transformaciones al mismo	Cultura académica <i>centrada sólo en una docencia</i> individualizada Ausencia de las funciones sustantivas Tipología y caracterización de los profesores

		• Condiciones institucionales		
3.-	Reestructuración de grupos y líneas de investigación	Entrevistas a los primeros responsables de línea de investigación	Entender el proceso de la conformación de grupos de trabajo	Surgimiento: Oposiciones resistencias, rupturas y divergencias “naturales”
4.-	Incurción para la observación de coloquios (2006)	Videograbaciones de los coloquios en sus diferentes campos de la maestría en pedagogía	Comparar la forma en la que se realizaban dicho evento académico por cada campo	Contradicciones entre perfiles de tutores y alumnos; con sus proyectos de investigación
5.-	Análisis de las reuniones de evaluación de Vivero alto (2007-2008) y Tlatelolco 2009	Grabaciones de las participaciones y presentaciones de los responsables de cada línea de investigación, para dar a conocer los avances de su documento fundacional	Teorizar y socializar la forma en la que cada línea se concibe y se organiza; así como sus principios y propósitos formativos que ofertan a sus alumnos	Existían diferentes niveles de trabajo y consolidación de líneas de investigación; que se reflejan en los documentos fundacionales
6.-	Ferías de la maestría en pedagogía (2008-2009)	Grabaciones y evidencias de las participaciones de los actores, para socializar el trabajo académico, que se realiza al interior cada línea de investigación	Difusión de la producción y formas de trabajo de cada línea de investigación por parte de los actores de la misma	Existieron diferentes formas de proyección y presentación de los productos de cada actor
7.-	Documentos fundacionales por línea de investigación	Entrevista a la responsable de la concentración de los documentos fundacionales de las líneas de investigación	Obtener la visión global de la constitución de los documentos fundacionales	No había claridad sobre la filosofía y propósito del documento fundacional
8.-	Aplicación del trabajo de campo final	Entrevistas a los informantes claves (9), participantes en el trabajo de campo	Conocer la forma en que los actores significan el proceso	Identificación de testimonios para identificar categorías

Fuente: Tabla elaborada con base en el trabajo empírico de investigación.

Como se observa el trabajo empírico consistió en la búsqueda, recuperación y sistematización de documentos institucionales, eventos académicos, programas, actividades docentes, eventos curriculares y extracurriculares; así como recuperar evidencias de las prácticas educativas de los actores del programa. Cada referente con sus respectivos instrumentos tenían propósitos claros, que nos permitieron ir delineando el objeto de estudio,

así como sus observables. De tal manera que fue un proceso que nos permitió contar con evidencias de los diferentes momentos por los cuales transitó el programa.

Cabe aclarar que el papel del investigador fue mostrar las diversas interpretaciones de los actores presentando su voz, de acuerdo con lo que piensan y señalan. La tarea fundamental del investigador fue interpretar diversos sentidos y significados de los actores.

3.2. Investigación empírica del objeto de estudio.

Informantes claves y criterios de selección

Cantidad	Informantes clave:	Clave literal	Criterios de selección	Clave numeral
1	Jefe de la división de estudios de posgrado.	(A)	Profesor-tutor del programa	01
1	Responsable del programa de la maestría en pedagogía	(B)	Profesor-tutor del programa	02
2	Responsables de línea de investigación	(D)	Profesores-tutores del programa	04, 06
4	Fundadores de la maestría en pedagogía	(C)	Egresados y profesores-tutores	05, 07, 08 y 09
1	Responsable de sistematizar documentos fundacionales	(G)	Egresada y profesora	03
	Tutor	(E)		
	Docente	(F)		

A continuación se muestra una esquematización de las fases por las que transitó el programa, identificando en ellas acciones y prácticas de los actores, que podemos observar en el siguiente cuadro.

Tabla No. 6 Fases por las cuales transitó el programa de la maestría en pedagogía.

Fases	Primera	Segunda	Tercera	Cuarta
Nombre	<i>Inicio</i>	<i>Transición</i>	<i>Consolidación</i>	<i>Difusión</i>
Acciones	Diagnósticos	Reorganización	Evaluación	Producción
Prácticas	Conservadoras individualistas, Fragmentadas, desarticuladas, Estáticas sin inercia	Resistencias naturales Problemas, incertidumbres Crisis personales y Rupturas entre grupos	Identificación de Nuevos retos, Expectativas y necesidades	Qué falta, Visión prospectiva

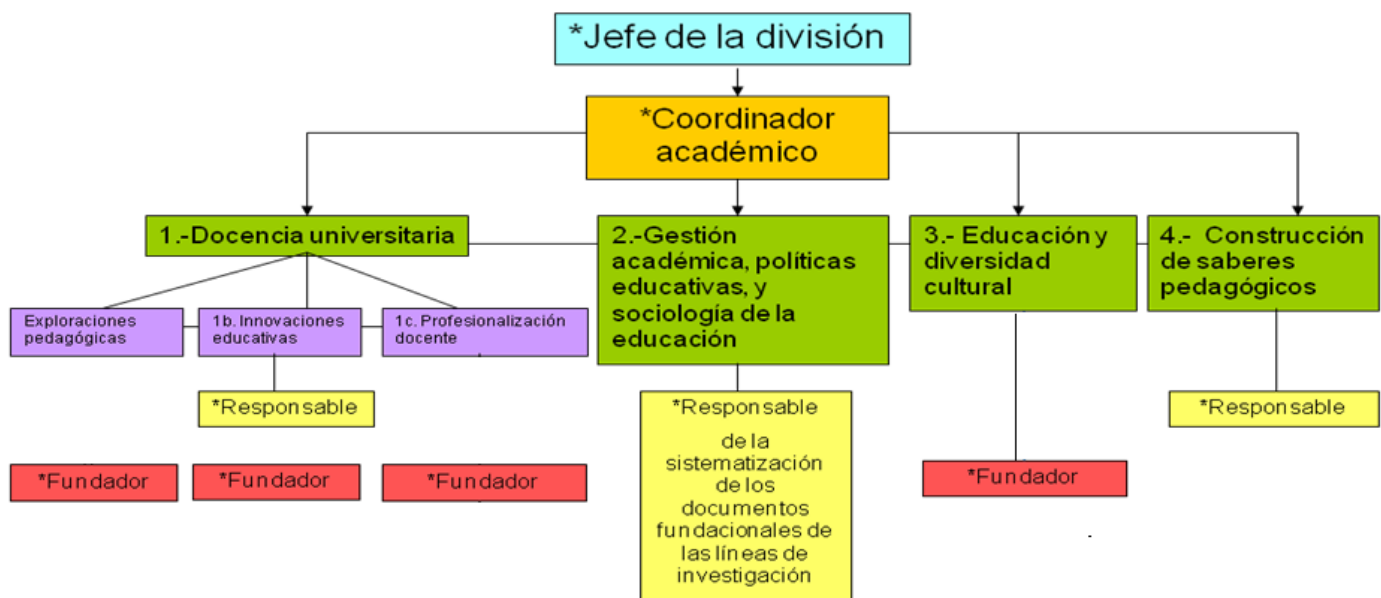
Fuente: Tabla elaborada por el autor del trabajo, con base en el referente empírico.

En el cuadro anterior vislumbramos como a partir de las fases por las que transitó el programa, se fueron transformando las prácticas educativas de los actores, de unas prácticas

conservadoras, se pasaron a otras, en donde se observó crisis, negociaciones y rupturas hasta llegar a la construcción de consensos e incluir sus necesidades con las de la institución. Sin embargo cabe aclarar que este proceso no ha concluido, aún falta consolidarlo a partir de una evaluación interna y externa al programa, para realizar ajustes con el objeto de potencializar las funciones y los resultados de sus actores.

Diagrama 1 Participantes en la investigación de campo.

Participantes en la investigación de campo*



Fuente: Diagrama elaborado por el autor del trabajo, con base en el referente empírico.

3.2.1. Escenario y población participante

La investigación se desarrolló durante el período de 2005 hasta 2009 considerando a profesores fundadores y tutores de diferentes grupos de académicos, con las siguientes características: algunos fueron egresados de la antigua maestría en enseñanza superior y ahora son docentes, otros son fundadores de la actual maestría en pedagogía y conocen muy bien las diferentes prácticas educativas: seminarios, tutoría, comités y coloquios, asimismo tienen conocimiento de las nuevas formas de trabajo implementadas en la maestría. Por tal motivo se caracterizaron básicamente tres grupos de profesores que se aglutinaron de manera natural por afinidades: 1.- Los Barones, que se opusieron o no participaron en los cambios, enfatizando la carencia de condiciones mínimas de trabajo y desarrollo profesional, así como la

falta de infraestructura, tiempos e incentivos que determinan su labor. 2.- Los incorporados, no se oponen a los cambios, les parecen interesantes, pero se mantuvieron a la expectativa ante las modificaciones, están familiarizándose con el programa, con su organización interna y sus prácticas educativas; y 3.- Los innovadores comprometidos con el proyecto, quienes se dieron a la tarea de impulsar y dar seguimiento a las acciones implementadas (construcción del proyecto académico, el documento fundacional, los proyectos de vinculación, la elaboración de especialidades, la conformación de comisiones extracurriculares y participación en el comité interno) independientemente de que sus condiciones laborales no fueron las más adecuadas.

Se investigaron y presentaron voces y argumentos válidos de estos tres grupos docentes, que de alguna manera permitieron comprender su desempeño profesional. A la muestra seleccionada se le aplicaron entrevistas a profundidad para la recolección de la información, así como también a los responsables de la gestión educativa, el coordinador académico de la maestría en pedagogía y al jefe de la división; se realizó su posterior transcripción con el objeto de ubicar e identificar: categorías de análisis, indicadores y conceptos que sirvieron para el reporte final de resultados.

3.2.2. Técnicas, fuentes e instrumentos de investigación empírica

Los instrumentos fueron: guías de observación directa, algunos cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y a profundidad; diario de campo, registros anecdóticos y algunas videograbaciones de coloquios. Estas evidencias empíricas nos permitieron tener información y referentes sobre como vieron la reestructuración del programa, de sus campos y sus líneas de investigación. Por otra parte se contó con información suficiente para dar cuenta de cómo se integraron los diferentes grupos y equipos de trabajo al interior de cada línea de investigación, y cómo se organizó el trabajo académico en torno al documento fundacional, la creación de las especialidades, sus intenciones y sus programas. Finalmente interesó rescatar vivencias, experiencias y significados que los actores le asignaron.

3.2.3. Resultados y análisis de la información

Para el análisis de los resultados se realizaron transcripciones de las entrevistas, se identificaron ejes de análisis, categorías y conceptos centrales para identificar los elementos

más recurrentes en los discursos de los actores, para analizarlos, comprenderlos y significarlos a la luz de un enfoque teórico, que nos permita releer entre líneas las intenciones de los actores en el marco del contexto en el que los docentes hacen alusión a sus prácticas educativas y sobre todo si observan cambios al interior del programa y éstos como influyen en su labor docente, en su enseñanza y en la formación de los estudiantes.- Posteriormente, se realizó la triangulación de la información y se presentaron los resultados articulándolos con otros referentes teóricos y empíricos.

3.3.- Importancia del enfoque interpretativo

Wittrock (1997) hace una reseña sobre los métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, entre los que se identifican al: etnográfico, observacional participativo, estudio de casos, constructivista e interpretativo. Estos métodos levemente diferentes, pero cada uno de ellos guarda semejanzas familiares con los demás. Este conjunto de métodos es relativamente nuevo en el campo de la investigación sobre la enseñanza, en tanto que retoma aportes de la antropología, la sociología, la filosofía, la historia, la psicología. Wittrock (1997) utiliza el término interpretativo para referirse a todo el conjunto de enfoques de la investigación observacional participativa, por las siguientes razones:

- a) Es más inclusivo que muchos otros
- b) Evita la connotación de definir a estos enfoques como esencialmente no cuantitativos
- c) Apunta al aspecto clave de la semejanza familiar entre los distintos enfoques.

El interés de esta investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador. Lo que hace que un trabajo sea interpretativo es lo referente al enfoque y a la intención sustancial, y no al procedimiento de recopilación de datos; es decir, que una técnica investigación no constituye un método investigación. Desde el punto de vista de Wittrock el significado primordial de los enfoques interpretativos de la investigación sobre la enseñanza se refiere a cuestiones de contenido, más que de procedimiento. El interés en el contenido interpretativo lleva al investigador a buscar métodos que resulten apropiados para el estudio de ese contenido. Si la investigación interpretativa sobre la enseñanza en el aula a de cumplir un rol significativo en la investigación educacional, esto se debe a lo que puede aportar esta investigación acerca de sus objetos esenciales:

- a) La índole de las aulas como medio social y culturalmente organizado para el aprendizaje
- b) La índole de la enseñanza como uno y sólo uno, de los aspectos del medio de aprendizaje reflexivo, y
- c) La índole (y el contenido) de las perspectivas de significación del profesor y el alumno como elementos intrínsecos al proceso educativo.

Una aspecto muy importante que debe cuidar la investigación interpretativa es el manejo teórico y práctico, es decir existe una interrelación entre el trabajo empírico y la construcción teórica que lo explica, el trabajo de campo demanda una serie de habilidades, capacidades y actitudes para observar, mirar y escuchar todo aquello que es común para la gran mayoría de los actores, la tarea del investigador consistirá en hacer una lectura de significados que el actor realiza de manera cotidiana; es decir ir más allá de lo observable, de la apariencia o de aquello que escapa al sentido común.

La investigación de campo interpretativa exige ser especialmente cuidadoso y reflexivo para advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo, para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores. En el trabajo de campo, la inducción y la deducción están en constante diálogo. Los términos específicos de la integración también pueden ser reformulados en respuesta a los cambios que puedan producirse en la percepción y la comprensión que tenga el investigador de los acontecimientos y de la organización de éstos durante el periodo de pase en el campo. Los métodos interpretativos que emplean el trabajo de campo observacional participativo son particularmente apropiados cuando se necesita saber más acerca de.

- 1.- La estructura específica de los hechos que ocurren, lo que está sucediendo en un lugar en particular, más que en un número de lugares.
- 2.- Las perspectivas de significado de los actores específicos en acontecimientos específicos.
- 3.- La localización de punto de contraste de acontecimientos naturales que puedan observarse como experimentos naturales.
- 4.- La identificación de vínculos causales específicos que no fueron identificados mediante métodos experimentales.

El trabajo de campo es particularmente útil para responder a las siguientes preguntas: ¿Qué está sucediendo, específicamente, en la acción social que tiene lugar en este contexto particular? ¿Qué significan esas acciones para los actores que participan en ellas, en el momento en que tuvieron lugar? ¿Cómo están organizados los acontecimientos en patrones de organización social y principios culturalmente aprendidos para la conducción de la vida cotidiana? ¿Cómo se relaciona lo que está sucediendo en este contexto como totalidad con lo que sucede en otros niveles del sistema, fuera y dentro de él? ¿Cómo se comparan los modos en que está organizada la vida cotidiana en este entorno con otros modos de organización de la vida social en un amplio espectro de lugares distintos y de otros tiempos?

La respuesta a las anteriores preguntas, vendrían a ser el fundamento del enfoque interpretativo, por las siguientes razones.

- El actor no se percata de su realidad concreta por estar inmerso en ella
- La invisibilidad de la vida cotidiana
- No advertimos los modelos que siguen nuestras acciones mientras las estamos ejecutando
- No nos ponemos a pensar o reflexionar sobre cómo las estamos realizando, ya que por ser rutinarias y mecánicas, a veces se vuelven monótonas y carentes de valor y significado

El trabajo de campo en la enseñanza, a través de su inherente carácter reflexivo, ayuda a los investigadores y a los docentes a hacer que lo familiar se vuelve extraño e interesante nuevamente (Cfr. Erickson, 1984). Lo común se vuelve problemático. Lo que está sucediendo puede hacerse visible y se puede documentar sistemáticamente. Por otro lado, se hace necesario adquirir un conocimiento específico a través de la documentación de determinados detalles de la práctica concreta. También la necesidad de considerar los significados locales que tienen los acontecimientos para las personas que participan en ellos. La investigación de campo se basa en la necesidad de tener un conocimiento comparativo de diferentes medios sociales, así como la necesidad de tener un conocimiento comparativo más allá de las circunstancias inmediatas del medio local.

En conclusión, las preguntas centrales de la investigación interpretativa conciernen a aspectos que no son ni obvios ni triviales. Se refieren a aspectos relativos a opciones y significados humanos y, en ese sentido atañe a la mejora de la práctica educacional. El programa de la investigación interpretativa implica someter a un examen crítico toda

suposición acerca del significado, en todo lugar, incluyendo las suposiciones sobre las metas deseables y las definiciones de la eficacia de la enseñanza.

3.3.1. ¿Para qué documentar la voz y perspectiva de los docentes?

La investigación interpretativa y la teoría que la fundamenta surgieron a partir del interés por la vida y las perspectivas de las personas que tenían escasa o ninguna voz dentro de la sociedad. Existe un devenir histórico sobre este sentir a lo largo de la historia de la humanidad, este devenir nos permite ubicar grandes escuelas de pensamiento filosófico, ideológico y social, llegándose a identificar posturas de conocimiento científico y de investigación. De esta tradición se identifican las dos grandes posturas de investigación, la cuantitativa Vs la cualitativa. Es importante recordar que la investigación cualitativa que centra su atención en la enseñanza en el aula es un fenómeno muy reciente en investigación educacional. Las preguntas clave en dicha investigación son: ¿Que está sucediendo aquí, específicamente? ¿Qué significan estos acontecimientos para las personas que participan en ellos?

Entre las razones más importantes que debemos rescatar del enfoque interpretativo para documentar las prácticas y voces de los docentes, están las siguientes:

- Los seres humanos, según la perspectiva interpretativa, crean interpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales que los rodean en su medio.
- Vemos el mundo común como si fuera real, de acuerdo con los significados que le imputamos.
- No se puede asumir que las conductas de los individuos, físicos de características similares, tengan el mismo significado para los dos individuos en cuestión.
- Siempre existe la posibilidad de que distintos individuos tengan diferentes interpretaciones del significado de lo que, en cuanto su forma física, parecen ser objetos o conductas iguales o similares.
- Una distinción analítica crucial para la investigación interpretativa es la distinción entre conducta, o sea el acto físico y acción, que es la conducta física más las interpretaciones de significado del actor y de aquellos con quienes éste interactúa.
- El objeto de la investigación social e interpretativa es la acción y no la conducta. Esto se desea las suposiciones efectuadas acerca de la naturaleza de la causa en la vida social.

➤ La investigación de campo observacional, participativa e interpretativa, además es interés central por la mente y por el significado subjetivo, se ocupa de la relación entre las perspectivas de significado de los actores y las circunstancias ecológicas de acción en las que éstos se encuentran.

Todos estos elementos en su conjunto son de vital importancia para rescatar, develar y reconocer el sentir, significado e intención que los sujetos dan a sus acciones, actos y a sus prácticas comunes cotidianas, que en sí mismas representan un tipo de conocimiento que es valioso sistematizar, documentar y darlo a conocer a los actores. De esa complejidad de sentidos e intenciones es como el mismo actor se puede nutrir para concebir de otra manera a la realidad, a la sociedad y a sus prácticas educativas. A partir de reconocer diversos significados le puede ayuda a reflexionar sobre lo cotidiano, desde otra mirada, otra intención y con otro matiz.

La importancia de dar la voz a los actores es para que ellos expresen su sentir sobre diversos aspectos educativos que pueden cambiar y transformar. A partir de reconocerse sujetos en acción, no objetos predeterminados. ¿Documentar para qué? Para lograr una reflexión y un análisis personal, pretendemos dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo es que los actores se auto piensan como parte del programa y como personas? Se busca crear espejos para que el posgrado se autoanalice, a partir de la significación de sus propios trabajos; es decir, que se den cuenta de ¿Cómo están haciendo las cosas?, ¿Por qué? y ¿Para qué? Esto implica tener clara una postura epistemológica en donde se destaca que, según Carrillo (2006) "lo más importante es documentar las prácticas educativas con miras a que los sujetos se vean reflejados en ellas y reflexionen en torno a como las están desarrollando, para qué posteriormente las transformen de manera consciente". La finalidad de documentar la experiencia en el programa radica principalmente en regresarles a los actores significados que "observaron" otros investigadores en la cotidianidad; es decir en el espacio, lugar y momento que es común para todos y que por ser esto "normal" el actor no se piensa asimismo sobre cómo piensa, reflexiona, hace o no, su labor educativa.

Bertely por su parte (2000: 23) sostiene que la realidad es producto de una construcción social, que toda situación humana se construye en un contexto, y que los significados se crean y recrean en la interacción social cotidiana. Al producir etnografía, el investigador educativo piensa que la realidad escolar se construye socialmente, que las situaciones estudiadas se

producen en contextos específicos, y que los significados de lo que implica participar y aprender en las escuelas son creados y recreados en la vida escolar cotidiana. De acuerdo con Berteley, (2000: 32) es necesario un nivel de reconstrucción llamado entramado cultural, además de documentar la vida cotidiana en las escuelas y salones de clases, debe abarcar el análisis de los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en su generación. Tampoco se puede hablar de hallazgos desarticulados de los procesos sociales, políticos y culturales más amplios, para lograr lo anterior es necesario definir el término cultura. La cultura según Geertz (1992), aunque no tiene un poder determinista en el comportamiento social de la gente, “es una trama significativa creada y recreada por la interacción social. La interpretación de significados particulares permite, como este autor afirma, que conceptos estructurales como integración, símbolo, ideología, ethos, revolución, identidad y por supuesto, cultura dejen de ser meras elocuencias aisladas”. No se pretende generalizar la particularidad, sino particularizar la generalidad, inscribir e interpretar el decir.

Situación actual de la experiencia

En este momento el programa evoluciona hacia una consolidación desde sus equipos de trabajo, a partir de la reestructura del documento fundacional para su publicación y la consolidación de cada línea de investigación, esta pendiente arrancar con las especialidades, lo cual le daría mayor solidez a las líneas y a los campos de conocimiento al articular los niveles de especialización, maestría y doctorado y ahora el posdoctorado. La realización del evento de autoevaluación en Tlatelolco 2009, permitió conocer en qué medida los actores se están involucrando, discutiendo, pensando, dialogando y realizando diversas propuestas. Se observó que los actores se unen y se comprometen en la medida en que le encuentran un sentido y una razón de ser a su trabajo; si hay estímulos a su tarea, entonces se convierte en un reto laboral. Estas acciones demandan trabajar y aprender en una dinámica grupal, los actores buscan consolidar sus objetos con debates, acuerdos, desacuerdos, ajustes y desajustes entonces se puede hablar de un trabajo grupal. El secreto según el coordinador es poner a los actores en actividad, ésta se organiza a partir de algo concreto; es decir, hay que involucrar a los actores en un proceso de cambio. Ahora bien, existen niveles de participación alguien tiene que pensar, alguien planear, otro organizar para ponerlo en práctica y entre todos evaluarlo. El trabajo da cuenta de ¿Qué se ha hecho en cada nivel? ¿Por qué? y ¿Cómo? No desde el deber ser, ni desde la óptica de un funcionario, ni de quien lo aplicó. Ahora hay que construir y luego teorizar

para dar a conocer lo que falta: ¿Qué sigue? ¿Qué falta por consolidar? ¿Qué piensan o pueden hacer los actores al respecto? Hasta el momento identificamos que lo que hace a una experiencia “exitosa o novedosa” es cuando los actores tienen claro la intención, el proceso y los beneficios del proyecto. En este momento no hay claridad por todos los actores, algunos no saben a dónde van; por eso es necesario un trabajo colaborativo, cooperativo, participativo y colegiado de autoevaluación, que realice el sujeto entre sus iguales y con los alumnos. Podemos señalar que se observaron cambios muy lentos y paulatinos; pero también hubo resistencias naturales por cuestiones políticas, ideológicas, de tradición o comodidad en algunos actores, que manifestaron actitudes de oposición, negativa o rebeldía abierta a sus obligaciones académicas, falta mucho que hacer en cuanto a la construcción teórica de todas estas problemáticas por los actores. A continuación se pasa a exhibir carencias y vacíos que faltan para cristalizar la cultura académica, destacamos la voz de los actores.

En los siguientes apartados plantearemos algunas ideas y argumentos que son necesarios para cristalizar el proceso de la cultura académica instituyente, así como algunos testimonios de los actores al respecto.

3.4 Carencias para cristalizar la gestión escolar democrática

Importancia prospectiva de la gestión

La importancia que se le da a la gestión de la institución actualmente, es porque es una herramienta fundamental para llevar a la práctica, las políticas educativas que se diseñan desde los diferentes gobiernos e instancias encargadas del servicio educativo. Actualmente las políticas neoliberales, ponen énfasis en los principios de privatización, competición, diferenciación y libertad de elección, y cuyos efectos están siendo especialmente impactantes en aquellos países menos desarrollados como México. Todo esto hace que sobre la educación recaiga una diversidad de demandas procedentes de sectores públicos y privados, que los gestores del sistema deben tratar de armonizar.

En este sentido se debe estar alerta y no descuidar los propósitos y finalidades de la UNAM, que históricamente se ha distinguido por privilegiar la finalidad y función social de la educación; ya que recientemente se han estado aplicando dichas políticas de manera acrítica, como parte de un modelo que aplica a la educación criterios empresariales de control de

calidad. De acuerdo con estas políticas educativas, San Fabián (2010: 11) alerta que “al campo educativo, -se- vincula la calidad a la elección de centro y a su evaluación, de forma que los clientes eligen el mejor centro guiados por los resultados de la evaluación. Los centros que obtienen mejores resultados compiten mejor en el mercado educativo. La libertad de elección se basa necesariamente en la diversificación de la oferta, que a modo de «mano invisible» producirá la mejora de la calidad de la enseñanza.... Las reformas educativas neoliberales se encaminan a adaptar los sistemas educativos a las exigencias del sistema productivo. La enseñanza, incluso en las etapas obligatorias, se orienta no tanto a aprender saberes como a la adquisición de «competencias» demandadas por los cambiantes entornos laborales y en especial las relacionadas con las TIC. Este modelo de «mercantilización de la educación» (Hirt), también llamado de «modernización conservadora» (Apple), se inspira en los principios de flexibilidad (del currículum), desregulación (del sistema educativo) y libertad de elección (de los tipos de escuelas). ”

Por lo tanto los profesionales de la educación, en especial los maestros en pedagogía egresados de nuestra máxima casa de estudios deben estar muy atentos al lado oscuro de estas tendencias que se seguirán aplicando, ya que parece ser que no existen profesionales con la capacidad de realizar una contrapropuesta acorde a nuestra realidad e ideosincracia. Ya que con este tipo de políticas se privilegia la formación de sujetos de elite, al crear diferentes tipos de instituciones, para diferentes distintos de sujetos.

Más bien se deben rescatar elementos propositivos que ayuden a mejorar la formación del sujeto, por lo tanto desde la gestión se pretende potencializar la convivencia al interior (no sólo del programa, sino que esta propuesta trasciende hacia) los centros escolares, para propiciar una identidad del centro o institución educativa que privilegie una orientación comunitaria de la enseñanza, a partir de una forma de dirección o coordinación democrática. Se pretende lograr una mejor convivencia interna comunitaria; que se establece por medio de relaciones informales, por una interacción cuasi simétrica, parecida a las relaciones de autoridad paterno-filiales o tutoriales. El llevar acabo este tipo de gestión permitirá además en la institución: una mayor cohesión e integración interna, una mejor formación a partir de la interacción de los grupos al interior, pero sobre todo al exterior de las aulas.

Elementos para una intervención y mejora de la gestión escolar

Para transformar la realidad de las instituciones educativas es necesario construir una gestión democrática y participativa, desde el enfoque político (participativo), donde el coordinador sea un actor que propicie, primero la integración de los diferentes grupos que la conforman.

Esto implica la construcción de una identidad constituida en torno a consensos, acuerdos y compromisos entablados por los actores, para el logro de estos propósitos se requiere:

- Una planeación centrada en las necesidades de los actores de la institución, previo diagnóstico de necesidades.
- Una gestión estratégica basada en proyectos escolares o educativos, o de centro, que organiza la gestión en torno a dimensiones: administrativa, pedagógica- curricular, de participación social y organizativa.
- El trabajo se organizaría en torno a la agrupación natural de equipos de trabajo, que funcionen de manera colaborativa, con miras a conformar el trabajo en equipo y a largo plazo, el trabajo colegiado.
- Incorporar elementos de innovación pedagógica, centrados en la mejora de la enseñanza de los docentes y la mejora del aprendizaje del alumno.
- Incorporar una cultura de la evaluación y autoevaluación de los actores a partir de la rendición de cuentas y la valorización de resultados y avances.

Por lo tanto es fundamental concientizar a los actores para que se asuman nuevos retos y compromisos, con el objeto de ir transformando su cultura académica. En este sentido el compromiso del responsable radica en fomentar y facilitar los procesos de gestión al interior de los servicios educativos. Incentivar y brindar facilidades para que los actores se atrevan y aventuren a realizar cambios y transformaciones surgidas de las necesidades y consensos de los estudiantes del centro escolar.

Participación social en la gestión escolar democrática

Para llevar acabo la gestión escolar democrática en la institución, es necesaria la participación de todos sus actores, impulsada por el coordinador con el objeto de promover actitudes, prácticas y estructuras participativas. Es necesario “aprender” a delegar, a participar

en una dirección colectiva, como lo plantea San Fabián (2010:3), cuando señala que “La participación considerada como un fin (aprender a participar en la vida social) y como un medio educativo (implicar a los participantes en su propio aprendizaje) se propone como el eje sobre el que gire el proyecto educativo de un centro. Se considera que la relación entre participación y educación está mediatizada decisivamente por los modelos de gestión y dirección imperantes. Los directores ocupan una posición privilegiada para promover actitudes, prácticas y estructuras participativas. Una forma radical de hacerlo es mediante el ejercicio de una dirección compartida, que reconozca y dinamice todo lo que los miembros de la organización pueden aportar de valioso al proyecto educativo del centro”.

Se reconoce que la participación educativa no puede reducirse al ámbito de los órganos formales del gobierno escolar, un proyecto participativo requiere tener en cuenta este principio en cada uno de los aspectos de la vida del centro educativo. Aunque formalmente existan órganos democráticos, no es sino a partir del trabajo sistemático en las clases, en los equipos docentes, en las tutorías..., que se irá plasmando esta cultura participativa.

Es importante tener en cuenta el carácter formativo intrínseco de los procesos de participación, como señala Mayordomo (1992), la participación es «un acto formativo». La participación en los centros escolares a de entenderse como medio de formación y no sólo de intervención en la gestión y, en consecuencia, debe ser un principio que inspire todo el proyecto educativo y el funcionamiento institucional del centro.

En organizaciones como las escolares, de estructura decisional ambigua, la participación facilita el consenso y contribuye a manejar la incertidumbre. La vaguedad de sus objetivos, la indefinición de su tecnología, la estrecha relación entre docencia y gestión, etc., provocan modos de funcionamiento desajustados y erráticos, donde cada esfera goza de una gran autonomía, hasta el punto de cuestionar el sentido de unidad y coherencia que debería tener como organización.

Por lo tanto los procesos educativos para que sean eficaces, deben propiciar la participación de todos los actores, a largo plazo en la construcción de un proyecto educativo, para que posteriormente se responsabilicen en hacerlo “suyo”; en el corto plazo, para la solución de sus problemas concretos. En este sentido una institución de calidad es democrática, incluyente, plural, abierta. Hablar de democracia escolar es hablar, pues, de calidad. La participación es una exigencia de la educación de calidad, siendo mencionada en la

mayoría de los estudios que analizan los factores del buen funcionamiento escolar (Gairín, 2000). Más aún, como han demostrado Apple y Beane (1997), las escuelas alternativas son también escuelas democráticas.

Como una conclusión podremos señalar que frente al gerencialismo privado y la burocratización de lo público las alternativas pasan hoy por la participación, la construcción de formas de gestión compartidas o intermedias entre la administración y la comunidad social, conjugando intereses individuales y colectivos. Además cambiando los roles tradicionales de que la autoridad es la única que debe “proveer o resolver” cualquier problema. Ya que los actores como colectivo tienen el derecho a exigir activamente una calidad educativa, pero también el deber de intervenir para contribuir a ella.

Para lograr lo anterior se requiere de una transformación de lo individual a lo colectivo, ya que la democracia no es sólo asunto de “velar por los intereses individuales”. Desde el centro escolar o la institución educativa se promueve el análisis, la discusión y la elaboración de propuestas. El marco escolar se convierte así en un lugar de intercambio y de colaboración. Por lo tanto, se hacen fundamentales la conformación de órganos de gobierno, órganos colegiados, órganos de apoyo a la gestión, órganos de coordinación, consejos, comités; ayudarán en la construcción interna de la calidad educativa y su difusión externa, todo siempre en colectivo o colegiado.

En el marco de una concepción colegiada de la escuela ha surgido un nuevo concepto de liderazgo: el liderazgo democrático, también denominado «compartido» o «distribuido» (Spillane et al., 2001, Grooten, 2002). Este último autor desarrolla una taxonomía del liderazgo «distribuido» de gran utilidad para analizar el concepto y efectos de este tipo de liderazgo. El liderazgo democrático es entendido como la propiedad emergente de un grupo o una red de individuos en interacción. Este liderazgo se requiere para un nuevo tipo de gestión, que según San Fabián (2010: 13), es necesario para lograr “una gestión democrática requiere el ejercicio de un liderazgo distribuido, que reconozca las capacidades y aportaciones de todos los participantes. Se trata de un liderazgo «fluido», que se apoya en un equipo más que en el líder individual.”

Para finalizar es necesario revalorar el papel fundamental del coordinador para asumir un liderazgo democrático y participativo; que reconozca capacidades y aportaciones de todos los actores. Es el encargado de impulsar y echar a andar el proyecto educativo para crear

comunidades de aprendizaje, se apoya en un equipo para organizar y evaluar los propósitos y logros realizados. La eficacia de la participación social, reside en los valores y estrategias para ponerlos en práctica.

Prospectiva del trabajo colaborativo

En tiempos de reformas y de cambios educativos, en algunos países han considerado que era necesario potenciar la cultura de la colaboración para la mejora de las instituciones escolares mediante cambios en la cultura profesional y organizativa tanto de los profesores como de los directores. Es decir, el trabajo colaborativo, es un requisito para echar a andar las reformas educativas a partir de órganos, comités, colegiados y comisiones.

En algunos casos la administración con el afán de propiciar el trabajo colaborativo, lo burocratiza, en otros casos sólo se centran en el cumplimiento de la normatividad (el cumplimiento no garantiza que se cumplan los objetivos seleccionados), en estos casos se trata de una colegialidad artificial o impuesta, ésta colegialidad trae consigo escasos frutos. Las reuniones de los equipos docentes, los procesos de discusión, la toma de acuerdos, las programaciones didácticas que elaboran se ritualizan y en buena parte pierden su valor. A esto hay que añadir una supervisión externa del funcionamiento de los órganos de coordinación de las escuelas que puede contribuir directa o indirectamente a reforzar los procesos de burocratización.

Un elemento central que soslayan los reformadores, son los aspectos culturales de la organización escolar y la persistencia de los códigos profesionales del profesorado que históricamente condicionan el cambio y la innovación (Viñao, 2002). Sin embargo, los cambios educativos que suelen proponer las reformas educativas requieren simultáneamente una cierta reconstrucción de la cultura organizativa del centro, de tal modo que no podemos mejorar sus estructuras, si no recomponemos su cultura. De tal manera que no podemos dejar de lado la importancia de aspectos y elementos de la cultura: 1.- De la institución, 2.- De la organización escolar y 3.-La persistencia de códigos profesionales.

Como conclusión podríamos señalar la responsabilidad que tienen los coordinadores escolares para facilitar el trabajo colegiado en la escuela. Abordaremos este aspecto desde dos perspectivas: una, referida a la regulación legal de nuevas competencias directivas para poder intervenir en el ámbito de los planteamientos institucionales de la planificación de la enseñanza y en la potenciación de la coordinación del profesorado mediante medidas de tipo

organizativo (nuevos órganos, organizar procesos de trabajo conjunto, decisiones sobre tiempos y espacios) y otra, relativa a algunas reflexiones que nos aporta la investigación educativa y las teorías del liderazgo y del cambio más recientes.

Autonomía pedagógica

De acuerdo con la investigación y la innovación educativa, se ha reconocido que para mejorar la calidad y la equidad de la educación, un medio fundamental resulta ser la autonomía, como un factor para elevar la calidad en los centros docentes y el desarrollo profesional del profesorado; con el fin último de mejorar su funcionamiento y el servicio público que prestan.

Para mejorar el servicio educativo que se presta en la institución, es necesario flexibilizar el currículo, contextualizándolo al medio en el que esta enclavado el centro escolar, es decir adaptándose a las características socioculturales del medio social. Por otra parte, es necesario incorporar a todos los actores dándoles distintos grados de responsabilidad. El eje rector lo constituye el Proyecto Académico (en adelante PA), que permita estimular la participación de la comunidad educativa, con el objeto de dinamizar el funcionamiento de las diferentes estructuras de la escuela a través del establecimiento de unos objetivos comunes que cohesionen y den coherencia a la acción educativa. Esta participación tiene sentido si realmente se cuenta con contenidos para poder ser desarrollada y con medios para hacerlo, así como una disposición sincera para aceptar el derecho a participar en el funcionamiento de la institución escolar de los otros sectores participantes. Una consecuencia positiva de la autonomía como participación de la comunidad es la de aumentar el grado de responsabilidad de los diferentes actores del programa con los objetivos que han sido establecidos entre todos.

Aspectos centrales de carácter pedagógico resultan ser:

- * La adecuación de la enseñanza a las necesidades educativas de los estudiantes
- * Adaptar la enseñanza y adoptar medidas organizativas para atender a las características que tienen los estudiantes del programa.
- * Desarrollar una educación inclusiva que tenga en cuenta la diversidad de situaciones personales y al estudiante que precisa una atención especializada a través de la tutoría.

Por ello es fundamental que el programa cuente con los recursos personales y materiales adecuados para desarrollar medidas propias para realizar las adaptaciones y flexibilizar el

currículo en función de las necesidades de sus estudiantes. En este sentido es vital la formación permanente del profesorado: La autonomía favorece que la formación se oriente hacia las necesidades del programa frente a una formación basada en los intereses particulares del profesorado. Convierte al centro docente en el lugar apropiado para el desarrollo de la formación y a la institución como centro de las preocupaciones formativas. Los contenidos formativos están directamente relacionados con las necesidades del programa y formulados por el propio profesorado.

La autonomía pedagógica y el proyecto académico del centro

El proyecto académico es el reflejo de la mejora del centro, le proporciona identidad, permite vivenciar y expresar su estructura organizativa, favorece los procesos de construcción de conocimiento a partir de una autonomía para su flexibilización curricular. Si en sentido amplio el currículum es el conjunto de conocimientos que la sociedad, a través de sus representantes, considera que merecen ser enseñados y superados para las próximas generaciones; el proyecto académico es la concreción mejorada de ese currículum a un contexto y a un estudiantado determinado. Por lo tanto, la sociedad concede a sus representantes de la comunidad escolar y al profesorado su autonomía en este nivel como un elemento que incidirá favorablemente en la calidad de la educación.

El PA se concibe como «una propuesta flexible e integral para dirigir un proceso de intervención educativa en una institución escolar» de acuerdo con Antúnez (2003). Respecto a su contenido, el PA redefine las notas de identidad del centro, reformula el plan de enseñanza-aprendizaje y expresa una reestructura organizativa del centro educativo. Es obvio que, contando con profesorado bien formado y con responsabilidad profesional, éste será el agente adecuado para dirigir este proceso.

Su implicación logrará avanzar sobre la autonomía si se logra:

*Implicar a todo el programa en la reelaboración del proyecto, permite *reflexionar* sobre los principios educativos y sobre las finalidades que se pretenden conseguir.

Favorecer la negociación de las medidas organizativas y de las normas para el adecuado funcionamiento del centro.

*Realizar un proyecto único e integral que abarque todos los ámbitos de gestión del programa, es decir la capacidad para generar una visión compartida de la institución y para

planificar una acción colectiva para la consecución de unas finalidades y objetivos educativos. Esto permite romper la visión fragmentada que el profesorado tiene de la institución escolar y el individualismo que subyace en su trabajo cotidiano.

*Tener un carácter perfectivo y prospectivo, tiene que quedarse obsoleto a medio plazo y ser reemplazado por otras nuevas medidas y objetivos. En definitiva, a de ser un documento vivo. Por otra parte, el PA es prospectivo porque se dirige hacia el futuro, es un documento que ha de orientar la acción del centro a medio plazo —tendrá una validez de tres o cuatro años—.

*El PEC debe ser único, sólo así se garantizará que es un proyecto realizado para una realidad concreta y singular, ya que ningún centro es igual a otro.

*Sus elementos básicos deben garantizar:

- ✓ Un análisis del contexto de la escuela para conocer su realidad interna
- ✓ Identificar sus finalidades educativas, así como sus principios organizativos y valores democráticos
- ✓ La construcción del proyecto curricular, que articula a medio plazo las actuaciones del equipo docente en la escuela
- ✓ La consecución de su modelo organizativo, para alcanzar las finalidades y llevar a cabo los planes de acción a partir de una adecuada organización de las personas y de los recursos materiales y didácticos.

Parecer del actor sobre la cultura académica generada en la maestría

Desde la jefatura de la División se señalaron elementos de la nueva cultura académica, desde la forma de conceptualizar y trabajar de los docentes, se asume una participación colectiva, una estructura horizontal; además de un trabajo colectivo, hace falta consolidar las líneas de investigación hacia el interior del campo de conocimiento, que es más complejo, que esta en construcción y en movimiento permanente, al respecto mencionó...

“Hoy en día la toma de decisiones no es de manera vertical ni se impone de arriba hacia abajo de los docentes, hoy en día los profesores consensan, son sabedores de su responsabilidad en el campo hoy hay una estructura horizontal en lo que respecta a ciertas decisiones o a la mayoría. No es un trabajo personal es un trabajo en equipo, porque también contamos con un círculo de docentes que han hecho el papel de nuestro asesores. La maestría tiene una riqueza no sólo a partir de sus cuatro campos, sino de las líneas que se han generado de estos cuatro campos del conocimiento (A01)”.

En voz del actor la cultura académica se va generando poco a poco a partir de nuevas dinámicas, que integran a todos los actores con rumbo y razón, el actor identificó que falta contribuir para la construcción de un programa de calidad...

“Cuando hablo de esta cultura académica, cuando hablo de estas nuevas dinámicas que le dan un sentir y razón al programa, me estoy refiriendo a que... se va generando poco a poco, una vida académica diferente, que... recuperan los proyectos de los profesores, pero que también se empieza a recuperar a los alumnos de manera, este, organizada, de manera un tanto articulada. Pensaría que todo tiene, ahora sí, un objetivo, y este objetivo es: generar una cultura académica, recuperando a los diferentes actores que intercambian experiencias en este espacio que es el programa en la maestría en pedagogía, y que la tendencia es esa, generar una cultura diferente donde todos sean partícipes, donde se tomen los puntos de vista y las necesidades de los diferentes actores, y que bueno, la idea es también, trabajar por una calidad del programa en pedagogía (D04)”.

Sentir del actor sobre el papel del líder que impulsó la cultura académica en el programa

Un aspecto importante resultó ser la orientación y el liderazgo que los docentes constatan por parte del coordinador, sobre su visión al promover la investigación y abrir el programa hacia el exterior, pues anteriormente por la cultura endogámica, el programa estaba centrada en prácticas localistas, también los profesores destacaron del coordinador su iniciativa, la capacidad de mediación entre los grupos docentes y su actitud para generar propuestas como el documento fundacional, y la forma en la que los invitó a colaborar a los demás actores, los siguientes testimonios dan cuenta de ello...

“A partir del ingreso del maestro hay una mayor promoción hacia la formación de la investigación, la vinculación, el posgrado se está abriendo al exterior. Se me hizo importante la participación del doctor Carrillo, es la persona que ha logrado poder mediar... ha logrado convencer, la importancia de realizar un documento fundacional....el documento fundacional fue así como que idea original del maestro Toño (G03)”.

“Tiene que ver con su contexto, con su experiencia donde él -(líder)- se mueve, la forma en que ve las cosas, y que nos va contagiando, nos va compartiendo esa necesidad que el programa de pedagogía tiene de consolidarse (D04).”

El coordinador fue el actor clave, fundamental para echar a andar la transformación de la cultura académica, identificó desde el diagnóstico la necesidad de los maestros por trabajar de manera colaborativa, sustentó su modelo teórico y lo engarzó con la política de la UNAM, que conforma grupos de entidades y comités; *también dejó claro que “no es su modelo”, sino el de los profesores, en la medida que se vayan comprometiendo, al respecto comentó...*

“Lo que hice, desde el punto de vista de cómo venía el discurso pedagógico, el discurso de la gestión; el discurso era un discurso de cambiar la cultura académica, a partir de todo este tipo de cambios, inclusive el surgimiento de la misma maestría en pedagogía estaba tratando que el trabajo fuera de manera colectiva. Lo que yo estoy trabajando es toda la corriente española, por ejemplo la propuesta que hace Antúnez, la propuesta que hace Schmelkes de todo este modelo, que hoy de manera indirecta se está dando a partir de lo que es el modelo japonés, de calidad total, que curiosamente es el mismo modelo que está llevando la SEP, de manera general, pero que a su vez se está instituyendo en las universidades de manera generalizada, pero que no es mi modelo. Por un lado los maestros querían eso y por otro el proyecto de la UNAM estaba pidiendo eso y entonces lo único que yo hice es hacerlo visible (B02).”

En este sentido tenía claro que el trabajo se debería organizar e impulsar desde la conformación de grupos, desde el inicio identificó problemas con los grupos docentes, pero también tenía claridad sobre la forma de impulsarlos, falta seguir construyendo la estrategia para que trabajen a diferentes ritmos y modalidades los profesores, al respecto señaló...

“Estoy tratando de tomar en cuenta que en todo proceso institucional hay grupos. Lo que yo hice, de alguna manera, hacer que estos grupos afloraran y que además se engarzaran estos grupos....en el caso de los grupos, son como los hijos, ninguno es igual y yo jamás, esperarí que todos dijeran lo mismo, pensarán lo mismo. Yo considero que el trabajo en equipo es en donde no todos van en esa misma dirección. El truco es simple, es trabajen como quieran, con quien quieran, pero también darles esa plasticidad. Porque no es cuestión de juntar cosas sino es cuestión de estrategia, si un equipo está funcionando bien lo que hay que hacer es sumar más gente a ese equipo....lo que yo asumí como elemento, es que digo voy a trabajar con los profesores que quieran trabajar de esta manera y los que no quieran trabajar de esta manera, también pueden trabajar como ellos quieran (B02)”.

Perspectiva de la cultura y forma de transformarla

Al transformar la cultura académica se le está apostando a una nueva forma de trabajo, el trabajo en grupo ayudará a sus miembros a auto regularse, ya que en la cultura tradicional la autoridad institucional es la encargada de fiscalizar y sancionar el desempeño de los actores de manera individual; sin embargo al interior de los grupos, a los docentes no les queda claro, por falta de elementos conceptuales, precisamente por esa razón es necesario continuar con los eventos académicos de Vivero Alto, para que los docentes comprendan el transcurso y desarrollo de este proceso, se aclara al respecto...

“La cultura-(tradicional)-de alguna manera es represiva, no es lo mismo que yo le diga tú no estás trabajando, a qué el grupo le diga es que no estás trabajando, quien va a dar la pauta de que hacer o no hacer, es el mismo grupo en este proceso yo a eso le estoy apostando. Quién me va dando ese apoyo y ese respaldo es el grupo. Al interior de los grupos esto no les queda claro, o sea, que tienen que ir teorizando, la función de Vivero Alto es que la gente vaya entendiendo que está pasando, porqué está pasando, la mejor forma de profesionalizar es en la medida de que la gente va entendiendo lo que esta pasando (B02)”.

La estrategia que siguió el líder fue guiar, asesorar, motivar, convencer a los docentes para que transformaran su cultura (desde sus tradiciones, ritos, costumbres, saberes, prácticas y valores que desarrollan de manera individual), es necesario que el docente confronte su práctica profesional, para darse cuenta de que “su” saber esta rebasado por los problemas actuales y él tiene que investigar, buscar y socializarlo; es decir, trabajar de manera colaborativa con sus pares para la solución de problemas prácticos; el responsable de la línea tendría que trabajar al ritmo y de acuerdo al grado de desarrollo con cada uno de los docentes que conforman su línea, así el coordinador clarifica su interés, cuando señaló...

“Cultura es una forma de pensar compartida, lo que tenemos que hacer es que esos sujetos que tienen esa forma de pensar compartida se vinculen se articulen, en el sentido de decir, qué está haciendo el otro, cómo está trabajando el otro y eso implica que yo también quiera hacer algo distinto, diferente, pero que también vean que estoy trabajando. A mí lo que más me interesa sobre todo un poco ser automático, rudo y demás aquí hay una cultura, realidad concreta y una historia concreta, y esa historia hay que hacerla funcionar hay que hacer que se transforme, que se vincule, yo no puedo tratar un grupo no es igual que al otro, cada uno tiene su historia, sus particularidades porque hay seres humanos (B02)”.

“Para mí, cambiar una cultura implica poner la gente a trabajar, no se puede cambiar una cultura a partir del rol, convencerlos porque lo que yo hecho es ni siquiera les pido la opinión de si quieren entrarle, digo allí está una tarea, y a partir de que está la tarea yo si los invito (B02).”

Un problema común entre los docentes que asumen nuevas responsabilidades es que sus colegas, no les reconocen sus méritos por no saber de su trabajo, que pudieran conocer en espacios de trabajo colaborativo; un inconveniente del líder fue precisamente que muchos docentes fueron sus colegas, lo conocían, lo identificaban, desde hace décadas. Su gran mérito fue no imponer nada, darles libertad para que se asociaran, para que trabajaran a su ritmo; falta que los profesores que no se han sumado al proyecto lo hagan cuando tengan algo que proponer y aclara que algunos actores no deseen intergarse....

“Ellos al principio me dirán pero tú quien eres para estarme topeteando, o sea, cómo alguien que es igual que yo, la otra, yo no estoy en primer lugar imponiéndole nada a nadie. Yo le estoy mostrando que de eso se trata, aquí estamos teniendo opciones y cuando ellos tengan que van a proponer, pues se vale. Sí yo lo acepto, que va a ver problemas, que va a ver discusiones, entonces para mí ya no es problema, yo lo estoy esperando, lo estoy previendo. También estoy previendo que la gente no trabaje, Estoy previendo, que de alguna manera algún maestro quiera trabajar solo, perfecto, eso se está previendo (B02).”

3.5 Necesidad de revisar la planeación estratégica **Importancia del aspecto cultural a incluirse en el programa por el coordinador del mismo**

Para la transformación de la maestría en pedagogía de la FES Aragón, se partió, desde una visión democrática del programa. Desde esta visión se mantiene que las escuelas son

realidades sociales complejas, inciertas y ambiguas de lo que se asume en las concepciones racionales. Las escuelas no pueden ser pensadas como aparatos organizativos que existen independientemente de las personas que la constituyen.

Para lograr una transformación no es una tarea sencilla, ya que existen realidades sociales que se van construyendo, manteniendo y recreando en el tiempo por las personas que coexisten en ellas a través de complejos procesos de interacción y negociación social. Esos procesos interactivos generan creencias, códigos normativos explícitos o tácitos, hábitos, funciones y roles imprevistos, patrones más o menos rutinarios de acción. En ella ocupan un lugar importante las creencias, los significados, los valores, las interpretaciones, los modos de entender, dar sentido y hacer frente a lo que ocurre en la organización, que los miembros van construyendo a medida que interaccionan unos con otros. Las escuelas son, en definitiva, realidades culturales: la cultura de la escuela determina su modo de ser y funcionar como organización.

Por una parte, su funcionamiento es impredecible y dinámico, y *está condicionado* por los contextos y circunstancias particulares. Por lo que para su transformación no se atendió sólo a sus estructuras, funciones, relaciones, objetivos y funcionamiento; sino a los significados, las interpretaciones y los valores de sus actores, que van en contra del carácter fragmentario, el aislamiento y la débil articulación entre sus unidades organizativas.

Por otra parte, el coordinador debe manejar realidades culturales complejas al interior de la institución ya que el mejor o peor funcionamiento del centro escolar no dependerá tanto de que la organización esté bien gestionada técnicamente, sino de que las personas que forman parte de ella estén comprometidas con una idea de escuela y de los procesos educativos que ha de desarrollar, y traten de llevarla a cabo conjuntamente. Y eso, es una cuestión cultural: el coordinador del centro escolar aparece así como elemento clave en la configuración de la cultura organizativa del mismo según González (1994a). La organización viene definida, sobre todo, por la cultura que se ha ido configurando en la misma, el coordinador no se enfrenta tanto a un aparato organizativo que haya que gestionar en sus aspectos formales, sino, más bien, a una realidad cultural compleja.

Por lo que el coordinador debe desarrollar una serie de competencias de carácter cultural y en ella, será fundamental atender a cómo y desde qué parámetros valorativos dar forma y contenido a la vida cotidiana y funcionamiento de la organización, cómo generar y sostener determinados modos de interpretar y dar significado a lo que ocurre en ella, cómo

fortalecer las relaciones e interacciones entre sus miembros de modo que se superen aislamientos y se generen líneas de actuación pedagógica compartidas. Y hay que pensar en el coordinador como persona que ejerce liderazgo en la organización de acuerdo con Bolívar (1999), particularmente un liderazgo cultural según González (2001), en torno a las creencias e ideales que han de orientar la actuación en el centro escolar.

Se deben considerar los significados de los demás actores, las concepciones y finalidades educativas a largo plazo, ya que en la perspectiva interpretativa se subrayará la dimensión cultural de la coordinación del centro escolar, es fundamental atender a los significados, valores, propósitos, concepciones más globales, a la cualidad a largo plazo de las acciones y a los significados que tienen éstas para los demás. En ese contexto, lo que el coordinador defiende, es su capacidad para comunicar ideas de una forma que inspire, que sea convincente y que haga más significativa la vida a los miembros del centro escolar, los significados que comunica con sus acciones (o sus no acciones), los valores que trata de cultivar en la organización son tanto o más importantes que lo que hace o el estilo de coordinación particular que muestre; en definitiva, conferir sentido, propósito y orientaciones comunes al centro escolar y a la educación que se desarrollará en el mismo. Como conclusión podemos señalar que el coordinador debe aglutinar, ideales, propósitos, sentidos, hacerlos significativos al centro escolar, esto se reflejará en la educación que se brinda.

El coordinador como líder

Un factor clave para el desarrollo de la organización y gestión del centro es precisamente el papel que logra desarrollar el coordinador, superando el papel de mero gestor, para llegar a ser un verdadero líder, que pueda concientizarse de cómo se están haciendo las cosas, para transformarlas. Es decir, resulta importante la transformación de las prácticas, organizativas a partir de un proyecto educativo consensuado. Su propósito radica en lograr que todos los actores se identifiquen con sus propósitos, medios y metas para lograrlo. Se tendrían que entender de manera diferente el poder, éste se delega para el desarrollo de procesos de análisis, para una reflexión crítica.

Su papel fundamental consiste en organizar y coordinar al centro escolar, que puede movilizar: sinergias, recursos, fuerzas de cada persona y grupo, para explorar y desarrollar modos de actuación y funcionamiento educativo alterno y éticamente mejor.

Desde esta perspectiva el coordinador de un centro debería ser un líder y no sólo un gestor preocupado de que todo funcione administrativamente, se habla de un liderazgo que tenga en

cuenta la complejidad de los fenómenos escolares y educativos, que posibilite el análisis crítico de los mismos y que se oriente a la mejora. Es decir, el coordinador no sólo ha de contribuir y posibilitar que los miembros analicen críticamente la situación escolar, sino también cultivar en ellos la capacidad de transformar las prácticas de la organización. Estaríamos, pues, ante un coordinador que más que dirigir a los profesores prescribiendo o vigilando lo que vayan a hacer, los potencia para que ellos mismos se conviertan en líderes de lo que hacen; un coordinador que se responsabilice de potenciar dinámicas de trabajo para que entre todos se acuerde y construya cuál ha de ser el curso de la organización y sus fines educativos. Ejercer poder a través de los otros significa admitir que el adecuado funcionamiento de la organización escolar no está ligado a la imposición sino a la facilitación, a posibilitar que sean los miembros los que se impliquen en la definición de metas y en el desarrollo de procesos para lograrlas.

De las funciones clásicas a la nueva consideración profesional de la coordinación

Modelos de coordinación.

Los principios organizativos clásicos de la dirección (planificar, supervisar y evaluar) han cambiado porque han pasado de ser un elemento técnico a constituirse en objeto de debate social. De hecho, no existe consenso acerca del modo de organizar y ejercer la coordinación y, sobre todo, del papel que han de desempeñar los coordinadores escolares. Cabe aclarar que para efectos de este trabajo, utilizaremos el término de coordinación por el de dirección, ya que éste se emplea en el nivel de posgrado, que es donde nos ubicamos.

De acuerdo con la revisión de la literatura, resulta difícil hablar de un modelo de coordinador único del centro, que sirva de referente para el universo de coordinadores de los distintos centros educativos. Ya que en el Informe de la OCDE de 1991 se mostraba esa falta de consenso al señalar que, mientras en algunos países los responsables de la educación creían en la necesidad de un coordinador fuerte, con amplios poderes pedagógicos y de gestión, otros apostaban por prácticas de dirección y gestión colegiadas y otros defendían, en una medida significativa, un control gestor externo a través de consejos escolares o comités en los que estarían incluidos representantes de los docentes además de agentes externos, de inspectores o de reglas y normas de estricta aplicación.

Mencionaremos por tanto sólo dos modelos de coordinación que deseamos retomar para efectos de este trabajo:

1.- Modelo de coordinación colegiada

Es el colegiado o colaborativo que se justifica, con dos argumentos: ante la imposibilidad de que con una dirección unipersonal se puedan resolver todas las tareas técnicas e institucionales relacionadas con la organización, con los aspectos académicos y pedagógicos y con las relaciones con el exterior. El segundo, quizás de igual o mayor importancia, de carácter político, porque en una sociedad democrática la participación responsable de todos los miembros de la organización escolar debe ser coprotagonista en el desarrollo de la acción educativa.

Para aplicar este modelo tanto el coordinador como la comunidad educativa deben disponer de la capacidad de diagnosticar y solucionar los problemas que les afectan a través de los cauces oportunos de participación democrática, enmarcados por la autonomía relativa concedida a las organizaciones escolares. En este caso, el coordinador comparte con los miembros de la organización las iniciativas, las decisiones y las responsabilidades en la marcha del centro. Pero este trabajo colaborativo se consigue cuando la construcción del proyecto educativo de funcionamiento del centro y su revisión posterior para mantenerlo vivo, se percibe como algo que pertenece al esfuerzo colectivo y no como patrimonio del coordinador o de éste y su equipo directivo.

Este compromiso se logra cuando los docentes se vinculan en la toma de decisiones correspondientes a los ámbitos señalados. Dicho de otro modo, el liderazgo que se le supone al coordinador se extiende a todo el conjunto de profesores (y a otros actores de la comunidad escolar del centro y del propio contexto en el que se ubica) para construir individual y colegiadamente una identidad institucional comunitaria.

Por lo tanto, para avanzar en la coordinación colegiada se hace imprescindible contar con la participación de todos los actores involucrados, para construir consensos y echarlos a andar de manera colaborativa, vivenciar además los distintos órganos de gobierno y de gestión. De esta manera se iniciará un cambio en la mentalidad y en las prácticas largamente asentadas en la institución. Es decir resulta una condición para transformar la cultura académica.

2.- Modelo de coordinación pedagógica

En este modelo el coordinador propicia una democracia participativa para la toma de decisiones en la institución, nos referimos, al coordinador como educador porque éste utiliza el pensamiento reflexivo, en el sentido de examinar sus propios procesos y resultados y rechazar

el hecho de darlos por garantizados. Es consciente de que la realidad social es cambiante, problemática y construida por diferentes agentes sociales. Reconoce que en ella se construyen y reconstruyen valores e intereses, algunos de los cuales pueden ser contrapuestos.

Como producto de la investigación se recogieron testimonios y voces de los actores que reconocieron la autoridad del coordinador, en el sentido de valorar su autoridad pedagógica en tanto que daba opciones, sugería, orientaba el trabajo de los docentes y los estimulaba, su autoridad estuvo legitimada además de su habilidad para la gestión, por su talla de persona educada y su talante educador; los aspectos pedagógicos ocuparon un lugar prioritario en sus intereses y en sus tareas.

Este modelo para dirigir se rige por planteamientos explícitos fruto de entender la sociedad en la que desempeña su trabajo. Rechaza el punto de vista del control social para mantener el sistema, porque desea hacer efectivos los valores de justicia social, autodeterminación, igualdad de oportunidades, autenticidad en las relaciones sociales y bienestar de la comunidad. Esto se puso de manifiesto cuando los actores reconocieron la guía del coordinador, cuando éste reconoció el papel de la pedagogía para empezar a documentar y analizar las prácticas educativas de los actores, de las líneas de investigación y sobre todo por mejorar la formación de los estudiantes de la maestría en pedagogía.

Por eso, su preocupación está centrada en mejorar la administración de la educación y no en gestionar la organización. Las prácticas democráticas no garantizan por sí mismas que se persigan y se logren objetivos educativos. Es necesario tener en cuenta qué significa educar y cómo puede esa concepción relacionarse con los objetivos de la institución; en este sentido el coordinador puso la “muestra” y dio el ejemplo.

Los nuevos enfoques de la línea española de gestión y dirección democrática escolar, que llevan alrededor de diez años puestos en marcha; privilegian un liderazgo compartido, no enfatizan el binomio director-líder sino el de liderazgo, que no se polariza en las personas o cargos, porque surge de las acciones de un colectivo que promueve la reflexión, interpretación y propuestas de intervención dinámicas, porque la vida cotidiana de los centros exige la revisión de sus propias prácticas.

Como podemos darnos cuenta estos modelos de dirección privilegian por una parte lo educativo, como el trabajo cooperativo y colaborativo; y por otra, lo pedagógico en el sentido de retomar elementos para mejorar la formación del sujeto. En este sentido se habla de un trabajo colectivo que debe ser encauzado desde un trabajo de liderazgo, pero no en lo individual. El

trabajo colaborativo nace, por lo tanto, de un modo determinado de interacción más que de un cuerpo de conocimiento profesional, Ya que tradicionalmente se ha dado mayor importancia a lo individual, a lo institucional por sobre lo colectivo y lo educativo. Finalmente se hace alusión a los valores democráticos, pero desde su vivencia, desde su práctica cotidiana en el aula, no desde el discurso.

3.- Funciones y tareas de la coordinación escolar

Para iniciar esta apartado cabría el siguiente cuestionamiento ¿Cuáles son sus funciones y sus aspectos relevantes? Debemos considerar que las instituciones escolares están imbuidas de tradiciones, valores, creencias, marcos conceptuales, mitos y prácticas cotidianas que pueden explicar los perfiles diferenciados del coordinador y los modos distintos de ejercer sus funciones.

De acuerdo con Gimeno (2002), en la investigación "La dirección de centros públicos: análisis de tareas" se recogen las opiniones de profesores y directores respecto a las funciones que los últimos desempeñan, así como su valoración. Sus autores, que abordan el análisis de diferentes perspectivas teóricas y de diversas investigaciones para la descripción de modelos de dirección, proponen las siguientes funciones: de asesoramiento pedagógico, coordinación, clima social, control, gestión, información y representación. De sus conclusiones podemos destacar que tanto docentes como directores prefieren el modelo colegiado porque lo consideran el más eficaz, el que más satisface al profesorado, el menos conflictivo, el más cómodo de ejercer, el que más coherencia pedagógica produce y el que resulta más favorable para la profundización democrática. El modelo personal es, a juicio de los encuestados, el más cómodo, pero también el más conflictivo.

Ya que en esta investigación se muestra que, en términos generales, tanto directores como profesores son renuentes a aceptar que estas funciones sean propias de la dirección. El profesorado se parapeta tras la «libertad de cátedra» para impedir cualquier acción directiva que la restrinja, y los directores eluden intervenir en el trabajo docente. La fragmentación en la que se desenvuelven los departamentos por áreas de conocimiento, aislados unos de otros en sus modos de definir qué y cómo enseñar y de qué modo evaluar, se reproduce en el trabajo en el aula, que actúa de modo autónomo en la privacidad de «su» recinto sagrado. Cohesionar bajo un enfoque pedagógico y didáctico a todos los actores, es quizás la tarea de coordinación más difícil a la que se enfrentan los coordinadores.

Precisamente las funciones pedagógicas más importantes como son el asesoramiento pedagógico y la coordinación de grupos están en contra de una profunda y arraigada cultura académica individualista, fragmentaria y en solitario, que no asesora ni coordina por una parte, y por otra, no se deja asesorar ni coordinar.

Otras ausencias para cristalizar la cultura académica

Una insuficiencia fundamental para que se logre consolidar el proyecto académico, es que sea comprendido e interiorizado por todos los actores, es decir que logren reflexionar en torno a que, fue lo que se apropiaron.

“El tercer nivel es precisamente la consolidación de ese proyecto académico, que no es mi proyecto sino que es la suma de todos esos proyectos. Ante esta situación necesitamos un proyecto general, un proyecto académico. Construido por todos, sino que la gente entienda que está construyendo el proyecto, que lo vea y una vez que lo vea que lo interiorice, que le entre y se apropie de ese proyecto, por qué sino se convierte en un proceso de manipulación (B02)”.

Valoración de resultados

Para intentar valorar los resultados obtenidos en el programa, se partió de un proceso que ya tienen tiempo consolidándose y que distingue a la cultura académica de la FES-A, de las otras entidades, es precisamente la práctica del coloquio de investigación, en donde el actor pone en juego una serie de competencias y resultados productos de su avance y trabajo semestral. En el caso de los docentes el ejercicio de Vivero Alto resultó ser un espacio significativo de formación entre pares. Este proceso estaba pensado para realizarlo semestralmente, también diversificar más líneas de investigación y fortalecer los campos de conocimiento en el ámbito pedagógico; así como actualizar a todos los docentes mediante la obtención del grado de doctor, y actualizarse en el discurso, en la investigación y en la teoría pedagógica, como se puede apreciar en el siguiente párrafo.

El sistema tutorial es otra diferencia sustancial con la facultad de filosofía en tanto nosotros estamos al finalizar este semestre estaremos por realizar nuestro décimo séptimo coloquio interno de investigación....Hablar del décimo séptimo coloquio de investigación, es hablar ya de un proceso. La intención es hacer la reunión de Vivero alto semestralmente, diversificar las líneas de investigación y fortalecer los campos de conocimiento y yo creo que actualizar la planta docente (A01)”.

“Como fortalezas yo lo noto como actualizado, lo noto con tendencias a integrarse a necesidades actuales, es una propuesta que se está alejando un poco de lo especulativo de los académicos teóricos y busca aplicaciones....Al contrario la búsqueda de fortalecer, con este... que todos alcancemos el grado del doctorado, eso ya habla fuertemente de ...una preocupación, una tendencia este formativa (C07).”

Importancia de la producción académica

Como resultado de recoger expectativas, retos y tareas de los actores; además de vislumbrar retos y exigencias globales, redes y vínculos con otras instancias e instituciones, se identificaron tareas necesarias y fundamentales, como prepararse para las demandas que se vislumbran a futuro, recuperar elementos de otras disciplinas, atreverse a mirar lo pedagógico desde otras perspectivas; entonces es necesario fortalecer el campo de conocimiento, la investigación y acrecentar el conocimiento pedagógico, que debería estar presente en la maestría en pedagogía; una forma de lograrlo es a través de la producción académica, que es también una vertiente pedagógica que falta explotar. Otra alternativa pedagógica es buscar nuevos caminos, innovar, hacer cosas distintas, ir a la vanguardia y por estas razones los primeros que deben de estar abiertos a nuevas cosas, son precisamente los docentes de la maestría en pedagogía y con mayor razón los pedagogos de formación. El siguiente testimonio lleva esa intención...

“Estamos hablando más en un escenario de este, hacia el futuro, y estar pensando siempre el enlace de lo que sería el campo con lo que sería propiamente la pedagogía, se nos olvida que estamos en un posgrado en pedagogía...Pensar que la pedagogía requiere también de otras disciplinas, mirar a la pedagogía desde otros ángulos, sino va a ser como un todo que me permita ver todos los ángulos pero sin perder de vista lo que sería la pedagogía. Esto es necesario...Lo que visto que la pedagogía se enriquece, desde otras miradas disciplinarias, ojo, pero sin perder de vista la mirada pedagógica....La pedagogía generalmente la queremos encasillar en la cuestión escolar. La pedagogía no solamente es lo escolar. También está fuera de lo escolar. Para mí, es generar conocimiento. Modesto. Lo que tu quieras, pero de que es posible, es posible. No todo está dicho, hay que trabajar (C09)”.

“Se ha avanzado, se ha salido, se ha invitado, se ha buscado la manera de que la maestría no quede encerrada, creo que ha habido cambios. Creo que en términos generales se pueden notar en todas las funciones algún tipo de fortalecimiento, algún tipo de avance (C08)”.

3.6 Regresar los hallazgos a los actores como forma de autoevaluación

Importancia del coordinador y del liderazgo pedagógico

En la literatura sobre el cambio educativo se desataca la figura del coordinador como una de las claves en el éxito de los procesos de cambio y mejora de los centros docentes. Algunos autores ven la clave del cambio educativo en el *liderazgo pedagógico* del director y/o coordinador, pues su papel es relevante en tanto en cuanto en esos procesos siempre habrá que abordar los problemas que surjan, para los cuales no hay soluciones fáciles. A la vez nos recuerdan que la mejora escolar también tiene una dimensión organizativa, por lo que el

director y/o coordinador como responsable de la organización es la clave para el éxito o fracaso. Por eso, Fullan y Hargreaves (1997) dieron una serie de orientaciones para que el director y/o coordinador asumiera el papel de ayuda al profesorado en los procesos de cambio.

Para que los profesores mejoren la colegialidad armonizando sus iniciativas colectivas con las individuales, los directivos tendrían que comprender previamente la cultura de la escuela, valorar a sus profesores mediante la promoción de su desarrollo profesional, proponer mejor que dar órdenes, utilizar las medidas burocráticas más para facilitar que para limitar y promover la colaboración.

El liderazgo no sólo le compete al director y/o coordinador, estamos hablando de un liderazgo colegiado, que se puede ejercer en toda la institución a través de una “red de relaciones entre personas, estructuras y culturas”. Algunos teóricos defienden este liderazgo pedagógico distribuido, por el cual el trabajo del coordinadores consiste en potenciar las habilidades y conocimientos de las personas en la organización, crear una cultura común de expectativas en torno al uso de esas habilidades y conocimiento, mantener unidas las distintas piezas de la organización en una relación productiva entre ellas y mantener a los individuos responsables de su contribución al resultado colectivo. Por último, los coordinadores deben motivar, proponer e innovar a los profesores para que participen colaborativamente en mejorar estructuras que pueden favorecer el trabajo colegiado.

El liderazgo

Su importancia radica en que debe ser entendido como una función del grupo y no como una característica individual, todos los grupos para su funcionamiento necesitan instrucciones de acción y de que el liderazgo unipersonal es una de las formas existentes para solucionar el funcionamiento del grupo; de ahí que sea importante distinguir entre líder y liderazgo.

El líder es una posición tradicional, producto de la cultura de la verticalidad, unipersonal, individual, se centra en costumbres, tradiciones e incluso se piensa que esta cualidad es innata. Mientras que el liderazgo es un proceso innovador, si bien inicia con una posición unipersonal, es también compartido, participativo y colaborativo, es producto de la horizontalidad. Ya que el grupo por sí mismo no se pone en marcha ni actúa espontáneamente, sino que necesita «una forma» de iniciar la acción; desde actuaciones muy sencillas (salir a tomar un café) hasta las más complicadas (elaborar un proyecto educativo), necesita en primer lugar que alguien plantee la propuesta, que luego puede ser discutida y decidida de muchas

formas. El problema reside en que no siempre todas las personas pertenecientes al grupo participan de la misma forma en este proceso; por lo general, es costumbre que sean muy pocos los que tengan la capacidad de proponer y, menos todavía, los que puedan adoptar la decisión oportuna; de ahí la confusión entre liderazgo y líder que, como observamos se apoya más en una costumbre, en una tradición que en una condición necesaria e imprescindible para la vida del grupo.

El liderazgo no puede considerarse como un conjunto de atributos personales sino más bien como un fenómeno social, una función de grupo que expresa, sobre todo, cómo se plantea la relación de los individuos dentro del grupo en términos de influencia y de poder: bien a través de una relación vertical y jerarquizada, donde el poder es detentado por una o unas personas, bien a través de una relación horizontal y participativa, donde todos los miembros del grupo tienen ocasión, en determinados momentos, de influir y decidir, de ejercer el poder dentro del grupo. En este sentido, el liderazgo no puede ser considerado de manera independiente respecto de otros elementos de la organización; más bien está íntimamente imbricado en los mismos, de manera que la cultura de la organización lo penetra y diseña en todos sus aspectos. Por lo tanto el liderazgo es un proceso de la dirección, centrado en las metas organizativas, cuyas características van encaminadas a influir en la institución para que consiga sus metas. De tal manera que el liderazgo es una habilidad que se aprende y se desarrolla, por lo que hay que fomentar y formar líderes para incidir al interior de las instituciones, pero privilegiando el sentido pedagógico; quien logra este sentido es *un líder eficaz*.

El líder eficaz es el que consigue que sus seguidores hagan cosas y, a través de ellas, (quien) consigue que la organización alcance sus metas; en primer plano, los aspectos tecnológicos del liderazgo, cómo conseguir movilizar a los seguidores, el liderazgo valorado desde parámetros de rendimiento y eficacia, con olvido de las dimensiones culturales, éticas y políticas presentes siempre en el liderazgo.

Para articular distintos elementos de innovación pedagógica, estaríamos pensando en un modelo de dirección colegiada, con liderazgo compartido, insistiendo en la figura del coordinador como representante de la comunidad escolar y gestor del currículo y en la que la capacidad de decisión no radica exclusivamente en el equipo directivo colegiado, sino que se apoya también en los órganos colegiados de gobierno, el Consejo Escolar y el Claustro -de profesores-, que disfrutan de grandes competencias en cuanto a la decisión (entre otras, la

capacidad para elegir al propio coordinador); con independencia de un análisis necesario sobre el grado de aceptación y de buen funcionamiento de este modelo.

El liderazgo colaborativo

El liderazgo es una forma de establecer relaciones y de distribuir el poder entre los miembros que conforman la organización, no existe una cantidad de liderazgo ya dado, de manera que la cantidad de liderazgo que una persona asume supone una pérdida de liderazgo para otra; la participación en el liderazgo de una persona no tiene que ser necesariamente a costa de la participación de los demás ya que el liderazgo es algo que se puede incrementar desarrollando la calidad de los proyectos y de la actividad del grupo, aumentando no sólo el poder del líder sino el poder del grupo y de todos sus miembros. Este es el sentido del liderazgo escolar: hacer crecer a toda la comunidad escolar y, en concreto a sus profesores, desarrollando un liderazgo multiplicador y no restrictivo, un liderazgo transformacional, que consigue hacer la actividad significativa a los demás, es decir, que se comprometan, que la hagan suya, que se apropien de ella. El liderazgo transformacional va más allá de modelos tradicionales, planteándose una «transformación» de la propia organización a través de una nueva consideración de las personas. A partir de una nueva forma de organización y trabajo colaborativo, entendiendo a los docentes, como profesionales académicos, como actores libres de pensar, proponer, actuar; como parte de un grupo con sus necesidades y características peculiares, como sujetos capaces de transformar su realidad y contexto.

En este sentido el líder transformacional influye en transformar la cultura de la organización, su papel es fundamental para promover y cultivar una visión que de sentido y significado a los propósitos y actuaciones organizativas. De ahí que el director escolar como líder transformador pueda ser definido en una doble tarea por un lado debe construir una visión compartida de lo que debería ser su escuela, promoviendo metas comunes y compartiéndolas con el resto de compañeros del centro; y, por otro, debe apoyar a sus profesores, facilitando que puedan reflexionar sobre su práctica y puedan igualmente trabajar como grupo para la mejora de la enseñanza. Desde esta perspectiva, parece fundamental su formación profesional, su capacitación, pero sobre todo su calidad humana.

Por lo tanto es necesario un tipo de liderazgo que sea compartido, de manera que los problemas y cuestiones se conviertan en responsabilidad de todos y en ocasiones para que los

profesores (y otros miembros de la comunidad educativa) compartan dichos problemas y participen en su solución: en definitiva, un liderazgo entendido como *responsabilidad compartida*. Teniendo en cuenta la naturaleza compleja de los centros escolares, éstos requieren niveles altos de conocimientos y habilidades en diversos dominios, imposibles de estar concentrados en una sola persona; ello exige que el liderazgo, forma de relación y de funcionamiento dentro de la escuela, esté distribuido a través de toda la institución; así, son muchas las aportaciones que pueden hacer los diferentes miembros, pudiendo encontrarnos profesores líderes de planificación curricular, de gestión, de horarios, de orientación, etc., en función de las múltiples tareas y funciones que caracterizan a la institución escolar. Entonces estamos hablando que en la institución escolar existen distintos tipos de líderes, de acuerdo con su formación académica, su preparación profesional y su perfil; así como de acuerdo a sus resultados.

El liderazgo educativo o pedagógico

En la mayoría de los centros educativos el papel del coordinador es únicamente de gestor de recursos (humanos, materiales y económicos), olvidando su tarea esencial y prioritaria que es ser un gestor del currículo y líder educativo para facilitar la instrucción. Primeramente se debe poner en práctica el desarrollo de acciones, con el objeto de propiciar un ambiente de trabajo productivo y satisfactorio para todos los actores de la institución.

Así, teniendo en cuenta que las tareas fundamentales del centro escolar consisten en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje, el liderazgo educativo se concibe como guía y dirección de los procesos de enseñanza, así como de su mejora; de ahí que el líder educativo sea aquella persona que conoce qué es y cómo se hace la enseñanza eficaz y cómo se puede ayudar a los profesores a mejorar sus procesos de enseñanza. En este sentido **el** liderazgo pedagógico debe incidir en: comprender y cómo se mejora la enseñanza, guiar y dar dirección a los procesos de enseñanza, saber cómo mejorarlos, proporcionar una ayuda eficaz a todos los profesores.

El liderazgo educativo trae, por tanto, a primer plano focalizar el liderazgo en la mejora de la enseñanza, definiendo todo lo demás como algo instrumental y subordinado, de manera que la dirección sea guía para la mejora de la enseñanza; desde este punto de vista, el liderazgo educativo o pedagógico se ha definido como el desarrollo de acciones iniciadas con el objetivo de desarrollar un ambiente de trabajo productivo y satisfactorio.

Consecuentemente, son varias las funciones que, en síntesis, pueden atribuirse al liderazgo educativo de acuerdo con Uruñuela (2010:19).

- > Potenciar la docencia y el desarrollo del currículo como primera tarea de la dirección escolar.
- > Implicar al profesorado en la toma de decisiones como forma fundamental de compartir el liderazgo y garantizar la consecución de los objetivos.
- > Movilizar todos los recursos disponibles de forma que estén al servicio de los procesos de enseñanza y educación.
- > Apoyar y participar con los profesores en los programas de formación continua, como forma de actualización que garantiza una mayor calidad en la actividad docente.
- > Poner como objetivo, en primer término, el logro de los objetivos educativos y no otros objetivos, legítimos pero subordinados, propios de la organización (eficiencia económica, incremento de la matrícula, etc.).
- > Crear un clima colaborativo entre el profesorado, potenciando el trabajo en equipo y la actuación coordinada de todos los profesores.
- > Estar informado de los resultados obtenidos por los alumnos, siendo sensible al rendimiento de los mismos.

El liderazgo educativo se proyecta hacia todos los actores, el coordinador, líder educativo, considera que son las «herramientas» o «instrumentos» básicos para conseguir los objetivos de enseñanza de calidad en sus alumnos y que de ellos depende el éxito y el fracaso de su proyecto de dirección; de ahí que sea un colectivo clave que hay que cuidar y desarrollar, integrándolo en los proyectos del centro, facilitándoles la información acerca las nuevas investigaciones y descubrimientos didácticos y estableciendo las condiciones organizativas que favorezcan su desarrollo personal. En este sentido, el coordinador pedagógico es consciente de cuáles son las tareas importantes y fundamentales del proceso de enseñanza por parte de los profesores y procura facilitarles dichas tareas aligerándoles y liberándoles lo más posible de las tareas administrativas y burocráticas.

El coordinador asumiendo el liderazgo, observa que los estudiantes constituyen el núcleo fundamental de su trabajo y sus intereses profesionales son los intereses de la educación de sus estudiantes; así, los buenos resultados de los estudiantes son el mejor

indicador del éxito de su proyecto de dirección; por eso, lejos de encerrarse en su despacho, busca tiempo para la relación personal e institucional con los estudiantes y actualiza su preparación y sus conocimientos de la evolución psicológica y de las características de los procesos de socialización de sus estudiantes; interviene igualmente en situaciones de conflicto que pueden plantearse entre los estudiantes y diversos profesores, vela por la participación efectiva de sus estudiantes y vela para que los principios educativos y los valores del proyecto educativo del centro tomen cuerpo en la vida cotidiana de la escuela.

La propuesta de liderazgo educativo encuentra, así, muchas resistencias, en primer lugar, en el mundo de los profesores: la cultura de los profesores, es una cultura de asignatura y de área, pero no de centro; se consideran especialistas en lo propio, en su materia y consideran que cualquier planteamiento que se haga desde el ámbito general del centro es una intromisión en el ámbito profesional propio e, incluso, un atentado contra su «libertad de cátedra»; además, cuanto más se asciende en los niveles de enseñanza, menor suele ser el compromiso del profesorado con el centro y con lo común a todos, de manera que su principal aspiración es la de ser un buen profesor de su área y asignatura, sin que para ello sea necesario preocuparse de más cosas.

El mismo funcionamiento del centro puede considerarse, igualmente, un serio obstáculo para la implantación y desarrollo de este nuevo modelo; en los centros escolares no existe ninguna tradición de liderazgo pedagógico por parte de la dirección y, por tanto, resulta demasiado novedosa la propuesta; por el contrario, la tradición que predomina, como ya se ha señalado, es que por un lado funcionen los Departamentos didácticos y, por otro lado, se ejerza la dirección; la escasa autonomía de que disponen los centros dificulta todavía más la puesta en práctica del liderazgo educativo ya que, al carecer de capacidad de decisión en muchos de los aspectos del currículo, la autonomía se restringe a aspectos poco significativos e importantes como la elección de libros o materiales didácticos, o más bien se reduce a aspectos meramente burocráticos como la redacción de proyectos de cara a la Administración, sin que los mismos tengan apenas que ver con lo que está sucediendo en las aulas y en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

De acuerdo con los anteriores argumentos parece ser que algo trascendental, es la forma de trabajo, que incide en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y por lo tanto en la educación y formación de los estudiantes. La cultura burocrática de los centros, las

relaciones micropolíticas internas de lucha por el poder y por los recursos, la resistencia al control por parte del profesorado y el recelo a todo lo que pueda parecer fiscalización de su tarea, la cultura academicista centrada en las asignaturas y apartada en numerosas ocasiones de los problemas de aprendizaje que presentan los alumnos, o la propia problemática del ejercicio de la función directiva son, entre otras, dificultades globales que inciden en el desarrollo de este modelo de liderazgo.

Para solventar o revertir estos problemas el trabajo del coordinador como líder, debe conseguir dos propósitos fundamentales:

- En primer lugar, la elaboración de un Proyecto Educativo de Centro, que oriente todas las actividades del mismo y respecto del cual el director sea su principal animador, impulsor y realizador.
- En segundo lugar, el desarrollo de Equipos de trabajo y el fortalecimiento de los mismos, teniendo en cuenta que el liderazgo educativo se basa en la potenciación de todas las personas implicadas en el centro, especialmente el profesorado, distribuyendo adecuadamente las capacidades de decisión y de poder en el centro escolar.

Por lo tanto se hace necesario la formación de un nuevo modelo de liderazgo, en donde identificamos tres propuestas:

- 1.- La primera, en donde se destaquen cuatro grandes capacidades básicas para la coordinación educativa: capacidad para la toma de decisiones, capacidad de relación-interacción, capacidad de organización y orientación y capacidad de dirección del proceso de enseñanza.
- 2.- La segunda para liderar y desarrollar un proyecto, se requieren de habilidades de interacción, articulación y comunicación, habilidades de elaboración y desarrollo y habilidades de seguimiento y control; también capacidades de innovación y capacidades de integración.
- 3.- Otras propuestas, siguiendo las indicaciones propias de los estudios de la inteligencia emocional, proponen el desarrollo de dos grandes ámbitos de competencia: las competencias del liderazgo en relación con uno mismo: conocimiento de sí mismo, autocontrol, motivación de logro, iniciativa, optimismo, etc.; y, en segundo lugar, las competencias del liderazgo en relación con los demás: capacidad de escucha y apertura, capacidad de persuasión, capacidad

de negociación y de resolución de conflictos, de promover al grupo, de relación positiva con el entorno, de manejo eficaz de la información, etc.

Como conclusión el ejercicio del liderazgo colaborativo y educativo, no puede ser un problema tecnológico sin más, y la formación no puede consistir únicamente en aprender el cómo ejercerlo; el nuevo liderazgo hunde sus raíces en planteamientos éticos e ideológicos fundamentales, y cualquier proceso de formación debe incluirlos de manera clara; sólo desde un cambio de mentalidad es posible desarrollar el nuevo modelo de coordinación y de liderazgo que la institución educativa actual está necesitando. Sólo desde un cambio de mentalidad (cultura), es posible desarrollar el nuevo modelo de dirección y liderazgo, que es necesario desarrollar en las instituciones de educación superior.

La micropolítica de la organización educativa

Ningún centro escolar es ajeno a las dinámicas políticas de su entorno, y a las consiguientes expectativas, demandas, incluso exigencias —con frecuencia cambiantes— que se plantean desde el exterior. Cabe decir en ese sentido que son organizaciones a las que le afectan e influyen las políticas externas o macro-políticas. Pero también dentro de cada escuela ocurren y se desarrollan políticas o, dicho en otros términos, micropolíticas. Que se entienden como las dinámicas políticas que se desencadenan en el nivel micro de cada centro escolar.

Es de vital importancia comprender lo que ocurre cotidianamente en los centros empleando la perspectiva micropolítica, según Ball (1989). Con el objeto de identificar, analizar e interpretar las particularidades de una institución educativa: la cultura organizativa escolar en general, la cultura del profesorado, el contexto en el que está enclavado el centro, el control interno o externo que se ejerce en y sobre él, la construcción de su identidad, el modelo de dirección y los estilos manifiestos con los que éste se expresa. Estos aspectos nos permitirán comprender a que razones responde el conjunto de significados y relaciones personales y profesionales que se desarrollan de modo informal entre sus diferentes actores; es decir, es el campo en el que se desarrollan las prácticas escolares y el marco en el que se dan las relaciones entre los diferentes actores.

Esto es fundamental ya que se ha descuidado un análisis e interpretación de lo informal, lo extracurricular, de la cultura de la cotidianeidad. Lo que ocurre es que hemos estado tan obcecadamente destacando y describiendo las estructuras formales de lo escolar que hemos ignorado lo que le da vida a la cotidianeidad. Ha primado el estudio de lo estructural, normativo y

funcional y se ha eludido el análisis (hasta tiempos recientes) del importante papel que desempeñan los aspectos «reales», lo que en palabras de Habermas podemos definir como «el mundo de la vida». Es importante descubrir qué ocurre en ese lado oscuro de la organización, que no es visible y queda oculto cuando sólo se observa la estructura formal del centro escolar sin atender al entramado de relaciones ni a los procesos que conducen a consensos y disensos en su interior.

Bajo la expresión «micropolítica» se recogen múltiples aspectos de la vida organizativa —conflictos, posturas enfrentadas, relaciones mediatizadas por intereses, uso estratégico del poder, dinámicas de control y dominación, acuerdos, negociaciones pactos, etc.—, que ponen de manifiesto que en los centros escolares operan estructuras sutiles de poder y se desencadenan conflictos o tensiones, a veces explícitas y con más frecuencia implícitas y ocultas, sobre múltiples facetas de la vida escolar. La existencia de patrones sociales políticos dentro de las escuelas pone de manifiesto que éstas no son organizaciones caracterizadas por el consenso; por el contrario, coexistan diversas visiones e interpretaciones de lo que debe hacerse cómo y por qué. Por lo que para que exista una adecuada vida y cultura académica es necesario, entablar acuerdos, consensos, negociaciones, pactos sobre distintos y diversos intereses de grupo, individuales, recursos de poder, así como estrategias para conseguir y mantener intereses al interior de la institución. Estamos hablando de intereses (de poder, que en la mayoría de las veces están superpuestos y/o encontrados), Todos ellos, sin embargo, están presentes en los procesos de toma de decisiones y de negociación de la realidad, los significados y los valores de la vida escolar. Para conseguir tales intereses se forman grupos, por lo tanto intereses y grupos están en concordancia para influir en la institución.

Los grupos de interés que coexisten en la organización escolar no están siempre activados, de modo que viven en una aparente calma, que se verá alterada en cuanto aparezca algún elemento que suponga cambios o posibilidades de cambio. En este sentido el coordinador que debe ser el líder natural, debe canalizar estos conflictos generados por los grupos hacia aspectos de innovación, a partir de la gestión escolar. En este sentido debe movilizar a los grupos de interés a que se integren a participar de manera activa para comprometerse e influir en la toma de decisiones.

Autoridad y poder

Al interior de cualquier organización, se dan (abiertas o encubiertas) luchas políticas, por el control e influencia en la toma de decisiones, por diferentes grupos o actores, para influir en la escuela o en la institución, “porque lo que se produce en su interior es una lucha de competencias, una lucha por los espacios, los recursos, los cargos. En definitiva, una lucha política por conseguir una parcela de poder institucional desde la que controlar o influir en la toma de decisiones, según Bardisa (2010:9).

Estamos hablando de las relaciones entre autoridad y poder, que aparentemente no tienen relación alguna y que no están desvelados sus fines o intenciones. Nos estamos refiriendo a los términos autoridad y poder. La autoridad la recibe el director al ser designado por la Administración educativa, por lo que ocupa una posición legítima a la que llega (según los requisitos impuestos en los diferentes países) a través de diferentes procedimientos administrativos. El poder, en cambio, es el resultado cambiante de negociaciones y enfrentamientos más o menos sutiles por lograrlo. Es el fruto de alianzas e influencias entre los miembros de la organización. La autoridad por lo tanto se «recibe» mientras que el poder se disputa y, por consiguiente, se gana o se pierde porque es el resultado que se logra mediante una ejecución, en y mediante la acción conjunta. De aquí el error sostenido en los enfoques en los que predomina el concepto de liderazgo y una visión individualista del poder.

Por las anteriores razones, no hay cabida para una gestión autoritaria, ya que como lo hemos señalado, se trata de “lidiar” con grupo o sectores que ejercen el poder, para que las acciones, prácticas y reformas educativas tengan éxito. Es decir, se trata de una cultura del manejo del poder, está relacionada con el modo en que los distintos miembros o grupos en la organización se movilizan, utilizando las diversas fuentes de poder de las que dispongan, para influir en los acontecimientos organizativos. Entonces pudimos observar que grupo se ha movilizó más, utilizando diversas fuentes de poder, para influir en acontecimientos y en la toma de decisión sobre el rumbo del programa. En este sentido para avanzar en la dinámica institucional, la autoridad educativa, debe exponer o potencializar su autoridad en función o en términos de negociación, entre los diferentes grupos de influencia.

Esto es importante para desvelar las intenciones y pugnas ideológicas, que se dan al interior de cualquier institución, incluso los centros escolares, que son descritos como lugares turbulentos, plenos de actividad política, de conflictos entre los actores. Conflicto y cambio van

inevitablemente entrelazados porque la redistribución de poder y privilegios no se produce de forma políticamente neutral y, puesto que fortalecen o amenazan intereses, son buscados por unos y resistidos por otros. En estas situaciones la figura del coordinador es crucial, ya sea porque inicia o apoya el cambio ya sea porque lo bloquea o frena.

Es necesario conocer cómo fuera de o junto a la estructura formal de los centros, coincidimos con Ball (1989:137) cuando destaca dos que, a su juicio, son los más importantes: influencia y oposición, porque a través de ellos y de modos muy diferentes, se interviene en el proceso de toma de decisiones.

La influencia es conocida y utilizada aunque no observada y se ejerce en ámbitos privados de manera sutil y controlada, no llamativa, sino discreta. Se basa en la explotación de algún género de relación especial; personal o social, de poder o intercambio. Emplea la persuasión, el discurso elocuente y la acción. Quienes la ejercen tienen la capacidad de incidir en las opiniones de otros al establecer relaciones informales impregnadas de admiración, miedo, dependencia o competencia (en el caso de que se puedan lograr cargos o ascensos en la carrera profesional) y al manejar una información privilegiada que puede proceder tanto del interior como del exterior del centro. En este sentido, hay que establecer la diferencia que existe entre tener poder o tener acceso al poder.

La oposición, en cambio, es explícita, visible y se basa en la ausencia de una relación. Se manifiesta en enfrentamientos públicos de carácter individual o grupal. Resulta evidente la intención de cambiar el estado de las cosas y de desafiar el poder formal. Desde la oposición se intenta modificar las relaciones establecidas y de eliminar o sustituir los canales formales para tomar decisiones. Puede dirigirse hacia la dirección o hacia ciertos colegas en el interior del centro o hacia la Administración por las condiciones de trabajo.

En este sentido el papel del coordinador, consiste en convocar, articular y mediar entre estas dos posiciones, que no son las únicas, sólo representan las más ilustrativas. Por otro lado, se quiere señalar que el currículo es uno de los ejes que atraviesa la idea de poder. Hay departamentos fuertes y débiles en función de su estatus curricular. Como consecuencia, los miembros que pertenecen a los primeros, «ejercen» el poder que consideran «les corresponde» para conseguir mantener o acrecentar su situación de ventaja que, como contrapartida, niegan a otros. Por lo que un grupo de influencia es aquel que domina la temática curricular. Un coordinador escolar tiene que percatarse de que tales cambios

estructurales del currículo, producen nuevas divisiones que fortalecen o debilitan identidades y desplazan lealtades.

Parece importante que se reflexione sobre cómo se articulan desde la dirección las propuestas de innovación que exigen una planificación previa y requieren la colaboración de diferentes agentes escolares. Se tendría que averiguar cómo directores y directoras negocian los apoyos y prevén y resuelven las resistencias a los cambios y si consideran que todos esos procesos son actividades micropolíticas que han de tener en cuenta antes de proponer cualquier modificación. Los apoyos y las resistencias no siempre surgen de procedimientos racionales y burocráticos, tal vez de inercias, compromisos, arreglos, etc. Entonces hay que “negociar”, convencer o acordar con sectores mayoritarios (vieja guardia) para la toma de decisiones.

Cuando las presiones de los grupos de poder resultan insostenibles los directores se retiran, logran establecer compromisos o renuncian a su responsabilidad. Los directores débiles e indecisos, que no tienen iniciativas son criticados, pero también lo son los que ejercen de forma autocrática al aferrarse fuertemente a sus propias ideas, no escuchar otras alternativas o rechazar las críticas a su gestión.

La realidad de cada institución no es aquélla que reflejan sus normas de funcionamiento, sino una construcción determinada por las prácticas de sus actores, que raramente responden fielmente a las prescripciones burocráticas de las administraciones. Es desde el conocimiento de esas formas de funcionamiento —fruto de la cultura generada por el profesorado en las diferentes etapas del sistema educativo— como se pueden plantear y desarrollar políticas de cambio. Por todo ello, la Administración y los directores (que son parte de ella, pero parte también de la propia cultura docente) no pueden ignorar los modos en que se construye y reconstruye «lo escolar». Ni pueden lograr que se asuman las reformas e innovaciones si no tienen conocimiento de «los intereses, expectativas individuales, así como del entramado de valores y prácticas sociales (culturas sociales, profesionales, curriculares y particulares de cada escuela) que rigen y dotan de sentido cada contexto social, según García Gómez (2004:73).

Es decir que para cualquier reforma o innovación, no se deben ignorar los intereses individuales, ni de grupo, ni las prácticas institucionales. La mayoría de las estrategias de reforma se centran en las estructuras, los requerimientos formales y las actividades basadas en la práctica, que implican, por ejemplo, las jornadas de desarrollo profesional. No combaten

directamente las culturas existentes, que requieren nuevas prácticas y valores. Como ha señalado Fullan (1993y1999), la reestructuración (que puede imponerse) es muy común, mientras que la reculturización (cómo los maestros ponen en cuestión y cambian sus propios hábitos y creencias) es lo más necesario, de acuerdo con Fullan (2002:65). Es decir se necesita un proceso de reculturización, para propiciar un cambio de cultura, a partir de nuevas prácticas y valores, a través del cambio de hábitos y creencias en los profesores, que son al fin de cuentas, quienes tienen que construir o no dicha cultura académica.

Para lograr esta reculturización en los docentes, se hace necesario lograr un equilibrio entre la autonomía (implica delegar), y mantener el control de la organización. Muchas veces la autonomía es mal entendida por los profesores como “una independencia circunscrita a su aula”, sin darse cuenta de la subordinación y del relegamiento en el que viven respecto a otras dimensiones y decisiones sobre el funcionamiento del centro que quedan en «otras manos». Se fomenta de este modo el aislamiento, se reduce la integración en la política global de la institución. Por lo tanto, mientras celebran su autonomía se están excluyendo de las decisiones conjuntas con las que poder no sólo implicarse, sino incidir en el control de las prácticas desarrolladas más allá de «su» aula. Como estrategia los directores utilizan la «consulta» como algo complementario, no sustancial, para tomar decisiones pero que da apariencia de participación. Tradicionalmente el docente no se quiere inmiscuir en las responsabilidades de la institución. A la dirección a través del coordinador le toca organizar, planear y convencer de la necesidad de los cambios a los actores.

Llegamos de este modo a la conclusión de que *si no se «concede» autonomía no se puede exigir responsabilidad*, hay que reconocer que para que puedan realizar una reflexión sobre cómo y para qué inmiscuirse en la política del centro y tratar de cambiar sus prácticas, necesitarían un tiempo de trabajo colaborativo que propiciara el debate sosegado.

Evaluación de las instituciones como instrumento de cambio educativo

Nuestras sociedades contemporáneas están viviendo un proceso de cambio de enorme profundidad que convulsiona la organización y el funcionamiento de los sistemas educativos e incluso llega a afectar al propio significado de la educación. La globalización de las relaciones internacionales en todos los ámbitos, que implica una mayor competencia económica, un mayor impacto mundial de los problemas específicos y una menor autonomía de los países para adoptar sus propias decisiones; es decir sus políticas educativas, acordes a sus

necesidades particulares, parece ser que esta tendencia se viene reflejando también al interior de las instituciones educativas. Los cambios eficaces y duraderos no suelen proceder de iniciativas parciales y aisladas sino que exigen enfoques globales, sistémicos, interactivos y contextualizados. *Estamos de acuerdo en que es necesario el cambio; en lo que hay que ponerse de acuerdo, es en los mecanismos, procedimientos, formas, procesos y prácticas educativas para llevarlos acabo.*

En este sentido los cambios a realizar en el programa de la maestría en pedagogía, deben incluir un abordaje global, integrador, holístico y contextual que rescate un abordaje sociocultural. El contexto sociocultural no sólo influye en los resultados académicos de los estudiantes, sino que también incide en la cultura académica de la institución, en las expectativas de los profesores, en sus relaciones académicas con sus pares, en el estilo de liderazgo necesario y en el esfuerzo consensuado para impulsar y evaluar las iniciativas y programas de cambio.

El cambio educativo exige una evaluación permanente sobre la situación de cada institución, como paso previo a la adopción de acciones de mejora. Pocos profesores dudan de su importancia y de su utilidad. Sin embargo, muchos desconfían de cómo se está llevando a la práctica. Las tensiones que existen en la evaluación, fiel reflejo de las que están presentes en el ámbito educativo, alimentan la desconfianza hacia ella. En este sentido para efectos de este trabajo, haremos uso de la evaluación interna, evaluación externa y una tercera opción que llamaremos multidimensional cualitativa.

Considerando la necesidad de la rendición de cuentas y la tensión que genera la información pública sobre de los resultados obtenidos por cada institución acrecientan las reservas hacia la evaluación externa. Esta última es valorada en la mayor parte de los casos como impuesta desde arriba, con el objetivo principal de controlar, y orientada principalmente a conocer los resultados que obtienen los estudiantes, con el consiguiente riesgo de ofrecer una imagen poco equilibrada de la educación.

Frente a este modelo de evaluación se presenta otro diferente basado en la evaluación interna, en el análisis de los resultados pero también de los procesos educativos y en una firme orientación hacia la mejora de la institución. El problema de este modelo es que no puede incorporar algunos de los rasgos positivos de la evaluación externa: su mayor objetividad y su capacidad de ofrecer a las instituciones puntos de referencia externos, objetivos para valorar

mejor sus resultados. Es difícil impulsar el cambio educativo sin conocer qué sucede al interior de cada institución. Pero es difícil también hacerlo cuando la información que se genera no es valorada como una ayuda para el cambio ni existen instrumentos disponibles para resolver los problemas detectados y colaborar en los proyectos de mejora de las instituciones. Es decir de qué sirve la información obtenida, si no hay tiempo remunerado para analizarla, si no hay asesores, que ayuden a la elaboración de programas y estrategias de cambio. Es decir si no hay una oferta de formación ad hoc para dar un seguimiento a los problemas detectados, si no se dispone de las condiciones mínimas para mejorar la calidad de la enseñanza o si los problemas que vive una institución desbordan sus posibilidades de hacerles frente sin que exista la posibilidad de contar con recursos adicionales. La evaluación así resulta ser un elemento imprescindible para orientar y garantizar el cambio educativo, pero hay que tener en cuenta otras condiciones y factores que están asociadas a la superación de las dificultades detectadas como son: La situación del profesorado (laboral, profesional, académica y personal), los sistemas de inspección y asesoramiento (a los distintos actores educativos), los recursos (materiales, financieros y técnicos) disponibles. Estas condiciones y factores deben estar presentes al momento de elegir un determinado sistema de evaluación.

Los sistemas de evaluación institucional y docente deben partir de cada realidad educativa y del modelo de educación al que se aspira. El proyecto de evaluación que se decida ha de estar conectado con otros cambios que deben realizarse al mismo tiempo en el conjunto del sistema educativo para que los objetivos de la evaluación se alcancen con mayor facilidad.

La evaluación de las instituciones pretende: conocer lo que sucede en cada institución concreta, sin que la información obtenida tenga necesariamente que formar parte de la que se recoge para evaluar el sistema educativo. La evaluación de las instituciones, especialmente si es cuantitativa, es mucho más reducida y se orienta hacia algunos aspectos muy concretos de la educación: rendimiento, culminación de los estudios y la titulación de los estudiantes, en algunas áreas curriculares, organización de la institución y opinión de los miembros de la comunidad educativa. La distancia entre el discurso educativo y el discurso de los programas de evaluación es enorme. La evaluación puede tener dos finalidades distintas: por un lado,

1.- El control administrativo y la rendición de cuentas, y por otro, 2.-La mejora del funcionamiento de las instituciones. En la primera, el objetivo de la evaluación es conocer el funcionamiento de los centros docentes para comprobar si cumplen los objetivos educativos

establecidos, normalmente la puesta en práctica de esta función suele conducir a algún tipo de evaluación externa. La otra cara del control es la rendición de cuentas, que aparece más vinculada a la demanda de información que la comunidad educativa y la sociedad piden para conocer el funcionamiento de los centros docentes. De esta manera, las instituciones se ven presionadas para mejorar su funcionamiento. La rendición de cuentas se convierte, por esta vía, en una forma de control social.

2.-La mejora del funcionamiento de las instituciones, se basan en la participación voluntaria de las escuelas, en el compromiso de los profesores y en el acuerdo de la comunidad educativa, para tal efecto los sistemas más comunes que se utilizan son la autoevaluación y la evaluación interna.

Evaluación interna y evaluación externa

La evaluación interna es la que realizan los propios profesores o la comunidad educativa de cada institución, sus ventajas son: se conoce mejor el contexto de la escuela, su historia y sus características principales, los problemas que hayan podido existir en el pasado y que condicionan el presente y la relación entre los distintos datos que se obtienen. En contrapartida, la evaluación interna tiene mayores dificultades para plantearse todos los problemas que afectan al funcionamiento de la escuela, ya que son los propios profesores los que deben suscitarlos y analizarlos. También puede ser difícil que exista la suficiente objetividad para valorar los datos obtenidos y no existen puntos de referencia externos que ayuden a interpretar las valoraciones realizadas.

La evaluación externa se realiza por personas o equipos que no forman parte de la escuela, sus mayores dificultades suelen estar en desconocimiento de la escuela y en el recelo que suscita en los profesores si no se tiene claro cuáles son las consecuencias de la evaluación o no se está de acuerdo con ellas. La ventaja esta en su mayor objetividad y en la posibilidad de que los datos puedan interpretarse a la luz de los obtenidos en instituciones de características similares.

Las anteriores consideraciones ponen de relieve que ambos tipos de evaluación pueden estar enfrentados, que uno de ellos puede ser escasamente objetivo (el interno), y que el otro puede crear graves problemas en la enseñanza (el externo). Pero ambos pueden plantearse de tal manera que superen estas limitaciones y que contribuyan conjuntamente al progreso de la institución. Pudiendo plantear un modelo mixto. Nevo (1997) ha subrayado este carácter

necesario y complementario de ambos tipos de evaluación. La evaluación interna y externa de una institución deben conducirse simultáneamente, aunque de forma independiente una de la otra. De esta forma ambas evaluaciones pueden llegar a ser herramientas fundamentales y positivas para el cambio y la mejora de las instituciones.

Independientemente de los modelos existentes, el objetivo principal de la evaluación de las instituciones es obtener información relevante y justa para comprender el funcionamiento de las escuelas y orientar sus procesos de cambio. Al mismo tiempo es necesario tener en cuenta la cultura de evaluación y la tradición que existe en el país, los recursos disponibles, los inspectores y asesores presentes y las exigencias de la opinión pública. Hay que partir de la propia realidad y de las posibilidades existentes.

Evaluación multidimensional interna y externa. Supone la combinación de dos estrategias una interna y otra externa. La interna ha de orientarse hacia el análisis de los diferentes niveles que influyen en el funcionamiento de la institución: contexto, nivel inicial, procesos de escuela, procesos de aula y valoración de los resultados que se obtienen. Para conseguir que este tipo de evaluación se consolide en las instituciones, es necesario cuidar las condiciones en las que se realiza. Hace falta que los profesores tengan tiempo para reunirse, que los equipos directivos tengan claros los objetivos y procedimientos para realizarla, que exista algún tipo de materiales o de información que ayude a analizar el funcionamiento de la escuela y que la comunidad educativa sea consciente de que la evaluación debe prolongarse en proyectos de cambio y de mejora de la escuela. Este tipo de evaluación interna puede combinarse sin grandes problemas ni costos económicos con alguna forma de evaluación externa que analice una sola dimensión y que proporcione a las escuelas información contextualizada de los resultados que obtiene. La combinación de esta estrategia con la evaluación interna de las escuelas es muy enriquecedora y contribuye a que la escuela conozca de forma más ajustada sus posibilidades y sus límites y a que se elaboren programas de mejora más realistas.

Entre las estrategias o alternativas para el mejoramiento de las instituciones educativas están entre otras, echar a andar los consejos de participación social incorporando a la vida escolar a todos los actores que tengan relación con la institución, otra estrategia es, crear una red de escuelas para la evaluación y el cambio. El estudio de su funcionamiento muestra que determinadas características facilitan su fortalecimiento. La primera es la existencia de un

proyecto común que ofrece una alternativa interesante ante un problema determinado. De esta forma se da sentido y cohesión a la organización de actividades de forma conjunta. La segunda es la confianza mutua y el convencimiento de que el trabajo en común va a ser beneficioso para todos los participantes. La discreción y el respeto son actitudes necesarias para el mantenimiento de la red. La tercera es la existencia de un líder que impulsa el funcionamiento de la red y ayuda a resolver las dificultades. La cuarta es la voluntariedad y la igualdad entre los participantes. Cuando todos estos rasgos están presentes en una red de instituciones, las posibilidades de continuidad y de satisfacción entre los participantes son mayores. Por estas razones, el impulso a una red de instituciones para la evaluación en la que se aseguren estas condiciones es una poderosa estrategia para facilitar el cambio educativo. Se trata de crear un modelo de evaluación que tenga el atractivo suficiente para compensar el esfuerzo que se realiza, que sea ágil para que la información se proporcione con rapidez, que sea amplio y equilibrado para reflejar la realidad educativa, que proporcione una información contextualizada para evitar comparaciones inadecuadas, que amplíe la información que poseen las instituciones sobre los resultados que obtienen y que les ayude a impulsar programas de mejora y de cambio. Las características de la información que se obtiene son para contextualizar, para ampliar estrategias, es confidencial, objetiva para ser interpretada por todos los actores, es formativa para comprender los factores que influyen en la calidad de la enseñanza.

La Red de Evaluación es una iniciativa más para colaborar con las instituciones en el proceso de cambio. Es una aportación complementaria asentada en un modelo organizativo más acorde con los tiempos actuales. La tarea de una administración educativa es garantizar que todas las instituciones participen en algún programa de evaluación interna y externa. El impulso a una red de evaluación amplía las posibilidades disponibles.

Necesidad de la formación para en el liderazgo

Para continuar con la cultura académica hace falta la formación de líderes al interior de cada línea de investigación, ya que el liderazgo como cualquier actitud, se va construyendo, formando y consolidando en los sujetos, pero con un sentido pedagógico y ético, para lograr incidir en la participación de todos los miembros, para buscar el consenso, los acuerdos y lograr que todos los actores se comprometan, ya que en la cultura “tradicional” si el coordinador no

está (presente), no se trabaja, además si la tendencia es impulsar el trabajo colaborativo, se tienen que buscar las condiciones, al respecto el siguiente testimonio, señala...

“El responsable si juega un papel importante al interior del grupo. Pareciera que el responsable lo eligen así como que el líder y sino está el líder como que si les cuesta un poco de trabajo, una de las funciones del responsable es que logre tener liderazgo lograr poner las condiciones para que puedan trabajar (G03)”.

El líder asume que debe poner la muestra al trabajar con ellos, realizar un trabajo interno para invitarlos, para cuestionar sus realidades y a cada uno le solicita trabajo acorde con sus capacidades, pero no los deja solos, los acompaña, da pistas, los convence para que les quede claro lo que deben de hacer, cómo y porqué; espera que a largo plazo los actores se apropien del proyecto, al sentirlo suyo desde su planeación, desarrollo y seguimiento, ya que ...

“Tengo mis propósitos definidos producto de mi formación...Pero esto no quiere decir que así sea, por eso cuando yo me meto a cada uno de los equipos es para discutir, a la mejor me noto distribuyo cosas. Mi papel, es darles pistas, darles puntos, y como se llama, entusiasmarlos, este, y además hacer que...para mi el mejor proyecto es cuando la gente se apropia de eso, la gente da más (B02)”.

Necesidad de la conformación de cuerpos académicos

Para la construcción y difusión del conocimiento hace falta la formación de cuerpos académicos, se requieren recursos materiales, técnicos y humanos, además esto es resultado de un proceso a muy largo plazo, y requiere de líderes con capacidades y competencias profesionales, que -en voz de los actores llevan más de diez años-; y tenemos un serio problema con la inestabilidad de la planta docente, al respecto....

“Los responsables, estamos tratando como de articular cosas, pero es difícil....La construcción de estos cuerpos como de las líneas este se convierta en una tarea muy difícil porque requiere mucha inversión de tiempo y a veces las condiciones no permiten que inviertas mucho tiempo Un cuerpo colegiado se, se empieza a construir por empatías no basta solamente que haya empatías personales y que haya empatías intelectuales, sino esa serie de condiciones que la permiten, hablar de que hay una empatía requiere mayor tiempo, en términos de sentarse a discutir y realmente revisar esta iniciativa de construcción...El cuerpo no se reúne nada mas así, si no siempre hay un líder que empieza a ubicar a los personajes y empieza a construir con ellos....Pero hablar de auténticos líderes este yo creo que eso requiere tiempo y yo creo que en esa etapa es donde realmente todavía estamos tratando de trabajar con la dificultad de que si ya identificaste a este personaje este resulta que ya se fue o se va ir....A veces este un líder en un cuerpo estamos hablando de una persona que trabajo de menos unos diez años (D06).”

“La difusión por los trabajos, está cobrando mayor relevancia en la administración presente y bueno, hay posibilidades incluso de poder continuar produciendo los conocimientos, de difundirlos y publicarlos, en cuanto a la docencia, yo creo, que ahí, sí, no podemos hablar con mucho ahincó, porque pues la estática con la que se mueven los nombramientos a los profesores, todavía pues ahí no podemos decir que hay un avance...(C08).”

Desafío de una cultura académica alternativa de la maestría en pedagogía de la FES A

Como resultado de la investigación se quiere dar a conocer, según la perspectiva de los actores cuál es la realidad institucional, por una parte ante la carencia de investigadores titulares con obra publicada, el reto es mayúsculo para los docentes que necesitan formarse en investigación, hace falta gestionar los apoyos necesarios para impulsar a los doctores egresados de la FES-A, con mejores condiciones laborales y profesionales; en este sentido se contará con una planta propia de tutores, docentes e investigadores en proceso de consolidación. Para la mayoría de los docentes se percibieron transformaciones, sin embargo para otros docentes les parece que el proceso es todavía muy desigual, heterogéneo o muy lento, según los siguientes testimonios...

“Como debilidad es la proliferación de unas sub áreas sin consolidar una línea específica de investigación en las áreas. No hay una línea de investigación en cada uno de los campos donde haya un investigador titular y tenga un cuerpo de personas ayudantes y alumnos que sigan eso cada quien (C05).”

“Yo pienso que aquí, los dirigentes son los que tienes que estar, con los ojos muy claros en que los trabajos que se han logrado ya con el cambio de escuela nacional a facultad de estudios superiores pues implica tener una figura de profesor investigador, implica tener profesores de tiempo completo, implica tener profesores formados, actualizados, implica tener doctores. Y eso implica tener una estructura con mayor presupuesto y con profesores que estén francos de ingreso al sistema nacional de investigadores, OK (C08).”

“Me parece que si hablamos de cultura académica, este si es heterogéneo todavía el proceso (D06)”.

Flexibilidad curricular para mejorar el desempeño académico

Desde el ingreso a la maestría en el alumno se ven contradicciones y problemáticas que tendrían que subsanarse, con la implementación de acciones que permitan solventar contradicciones con estudiantes, docentes y tutores; es necesario realizar un minucioso proceso para seleccionar a los alumnos idóneos, posteriormente es fundamental dotar a los alumnos de elementos de investigación para garantizar su proceso de titulación, esto implica tener la capacidad de flexibilizar el currículum para apoyar el proceso de formación del estudiante, al respecto los siguientes testimonios...

“Hasta donde a mí me consta este ehh una parte muy considerable este improvisa el proyecto – inicial de investigación- y eso le hace que no tenga una clara visión de que quiere de la maestría en pedagogía (D06)”.

“Yo pienso que aquí una de las debilidades que hay en el posgrado es que no ha habido unas reuniones previas con los aspirantes, ya con los candidatos y con los integrantes ya de los grupos,

que les orienten, que les acerquen acerca de lo que es el compromiso con la maestría, cuáles son sus responsabilidades, cuáles son sus tareas, a dónde los van a conducir, qué se puede lograr con esto, en fin, se tendría que hacer un acercamiento más directo con ellos para poderles plantear esta filosofía....Las debilidades es que desgraciadamente es que todavía falta cultivar en los estudiantes la idea muy clara de lo que significa un proyecto académico, lo que significa un proyecto de tesis, lo que significa el hecho de que te comprometas a trabajarlo para darle el tratamiento (C08)".

"Bueno, a mí me han comentado que los hay-elementos de investigación-, pero que a mí me conste que hay gente que haya aprendido de ahí, que ya tenga un trabajo sumamente...que es de maestría, no, no me consta (C08)"

Trabajar sobre el programa, el campo y la línea de investigación

Hace falta por parte de tutores, docentes y alumnos trabajar en forma colaborativa para construir y teorizar sobre la filosofía educativa del programa, sobre su modelo educativo, sus sustentos teóricos y pedagógicos, su misión y visión; así como de sus estrategias de formación, al interior de cada línea de investigación, posteriormente se tendrían que reunir las que conforman cada campo; también es necesario un trabajo de vinculación con redes y hacia el interior con la licenciatura. Además es urgente un proceso de formación permanente para asumir nuevas funciones que se requieren como: publicar, investigar, difusión, vinculación, docencia, tutoría, trabajo hacia la línea, hacia el campo y demás responsabilidades propias de un académico de un programa en busca de prestigio nacional e internacional, el actor señala...

"No podríamos hablar de una filosofía del programa, sino de las filosofía del programa, porque el programa de la maestría en pedagogía se conforma por cuatro campos de conocimiento, cada campo comenta y ha ido creando su propia filosofía. Yo creo que esta filosofía también se está construyendo, se ha venido delineando. Yo creo que cada campo está promoviendo un tipo de formación. Cada campo promueve un estilo, promueve una orientación (D04)".

"Estos retos tienen diferentes niveles de complejidad trabajar con la planta académica, generar propuestas económicas para los propios profesores lo mejor pudiéramos pensar en medios tiempos....Yo creo que otro de los retos muy fuertes es la actualización. Es la formación permanente, desde el 96 a la fecha, a través del reglamento general de estudios de posgrado, se nos ha pedido que aparte de ser profesores seamos tutores. Esto entonces, nos demanda una formación permanente ...Creo que uno de los segundos retos que tiene el programa, es fortalecer fuertemente lo que es la planta académica, en reorientar los perfiles, definir los perfiles más idóneos para este programa, en fortalecerle también en temáticas como trabajo colaborativo, como trabajo colegiado, trabajo entre iguales. Yo creo que el posgrado tiene que vincularse más con las licenciaturas, tiene que hacer más trabajo de redes, más trabajo de vinculación y de intercambio (D04)".

"En poder de alguna manera apoyar, a otras instituciones a partir de las investigaciones que se realicen al interior de la línea (G03)."

Consolidar la producción de la línea formación y posgrado

En este momento se cuenta con evidencias suficientes sobre la trayectoria del posgrado de Aragón, es necesario sistematizarlas, para posteriormente darlas a conocer a toda la

comunidad escolar, así como publicar sus resultados, es importante aportar lo que se ha trabajado sobre las políticas del posgrado, las prácticas y los procesos de formación, sus producciones, la tutoría, el proceso de formación, entre otros tópicos de investigación; Así como diversas modalidades de trabajo que se han establecido en la maestría entre todos los actores de esta línea de investigación, al respecto se señala...

“La idea de que esta línea tomara como reflexión los procesos y las prácticas de formación de posgrado ha sido con esa intención, ir sondeando poco a poco, cómo se van dando, qué problemas se van suscitando. Esto que hasta ahorita se viene dando es parte de un proceso, creo que estamos teniendo la capacidad de poder ver errores, de poder ver vacíos y huecos, para poder re plantear e incluso podernos auto cuestionar y cuestionar entre los propios profesores pues para mejorar el mismo trabajo de la línea de investigación. Nos hace crecer, nos hace cuestionar nuestras formas ya de repente muy rutinarias de trabajo. Yo creo que la filosofía tendría que versar porque estamos en este proceso de irlo conformando, tendría que irse consolidando a...modalidades, de colaboración, de coparticipación, de corresponsabilidad, logre una autonomía intelectual (D04).”

Cristalizar el documento fundacional

En el caso de las otras líneas también es necesario recuperar el anterior proceso de consolidación, pero hacerlo desde su documento fundacional, servirá como un ejercicio de autoevaluación de cada línea de investigación, para los docentes que no son pedagogos afrontarán un reto conceptual al tratar de comprender los elementos conceptuales y su finalidad al incluirlos en su documento fundacional. El documento fundacional fue un pretexto para que los actores se reunieran a teorizar, a conceptualizar, a realizar trabajo colaborativo, interdisciplinario; por lo que quienes no lo realizaron se perdieron de las experiencias que pudieron haber adquirido, cabe señalar que este proceso será permanente, no terminará.

Por otra parte nos permitió observar el grado de seriedad y madurez profesional con que lo asume cada línea y cada docente, en sus funciones sustantivas; pero sobre todo a cada actor le permitió valorar medir y mediar sus capacidades, competencias y valores al confrontarlas con el “otro”. Este proceso se seguirá dando a largo plazo se convertirá en su proyecto de trabajo, en la medida en que se ha trabajado en el, en que se le ha dado secuencia, ya que se ha puesto en la mesa de discusión e incluso ha pasado por un proceso de evaluación interno, al respecto se señala...

“Ese documento es valioso se puede recuperar como un diagnóstico si se logra percibir no la situación actual que guarda la formación de los docentes, la formación académica de los estudiantes que los docentes están promoviendo, el trabajo colectivo en investigación que se realiza al interior de cada una de las líneas. Los documentos fundacionales asocian los objetivos de la maestría al plan

de estudios. Los profesores que son de una profesión de origen diferente pero a fin a la pedagogía hacen un intento de poder relacionar lo que es la disciplina con la educación. La intención del documento fundacional fue poder promover una cultura académica que apunte a lo que es el trabajo interdisciplinario, el trabajo colectivo. Sí se están cambiando algunas prácticas, otra es poder documentar lo que son las experiencias académicas de los mismos docentes al interior de lo que es investigación, docencia y vinculación. A partir de los documentos fundacionales creo que si se está realizando investigación con sus limitantes pero si se está realizando investigación, una de las tareas es socializar hacia el exterior como para demostrar que en Aragón si se está realizando investigación (G03)".

"Yo digo que va bien en el sentido de que para mí un buen proyecto está a partir de los proyectos, por ejemplo hasta ahorita de 10 proyectos que deberían de dar, tengo 7, pero ellos reconocen lo que estamos haciendo es válido, reconocen también que no lo pueden hacer ellos, no me podrán decir que los estoy obligando, porque no es mi proyecto, lo que yo estoy haciendo es venderles una idea para que ellos sea su proyecto y cuando la gente que sientan que es su proyecto ya no importan tiempos (B02)".

Evaluación y prospectiva del programa

Finalmente los actores identifican que a partir de que el programa ingresó al PNPC del Conacyt, se han incrementado el grado de exigencias cualitativa y cuantitativamente, por lo que se asumió el compromiso profesional por trabajar para brindar un servicio de calidad; se señala la urgencia de reorientar los perfiles académicos de alumnos, tutores y docentes; para trabajar de manera óptima en colaborativo, en colegiado, en colegas y pares. Finalmente el último testimonio refleja la terrible realidad de nuestra escuela que nos deja sin palabras.

"Una calidad esto conlleva a lo que fue el reconocimiento y al registro del programa al padrón de excelencia y que en este sentido estamos obligados, tanto autoridades, o sea funcionarios de posgrado, como planta docente, los mismos alumnos, a asumir ese compromiso de lograr que el programa permanezca en el padrón de excelencia. Creo que uno de los segundos retos que tiene el programa, es fortalecer... fuertemente lo que es la planta académica... en reorientar los perfiles, definir los perfiles más idóneos para este programa ... en... fortalecerle también en temáticas como trabajo colaborativo, como...trabajo colegiado, trabajo entre iguales (D04)".

"Que necesitas buena instalación, capacidad instalada tiempos completos a lo que corresponda, medios tiempos para que haya disposición y no haya de que no puedo ¿sí? no hay reconocimiento, no hay remuneración los que forman la base académica son los profesores de asignatura y la mayoría son de tres, de seis, de nueve o sea de pocos tiempos y eso afecta a todos los niveles y aquí en el posgrado con mayor razón pocos tenemos titularidad los demás son de asignatura y en el momento que quieran se les acabo la asignatura, entonces tú no puedes sostener un plan o un diseño curricular un programa si no tienes la infraestructura académica, económica y ehh material, o sea todo eso en conjunto, todo eso se requiere(C05)"

A manera de cierre

Como resultado del análisis del referente empírico nos dimos cuenta que hay diversas posturas y grados de responsabilidad al interior del programa, en parte por el grado de participación que asumen los actores, lo que a su vez se desprende de varios aspectos que identificamos:

- 1.- El perfil profesional de formación inicial
- 2.- La institución o tipo de formación recibida de donde se egresó
- 3.- La forma y propósitos de ingreso a la disciplina pedagógica y al programa
- 4.- El tiempo de ingreso y el grupo docente al que se integró
- 5.- La experiencia y asimilación de las prácticas educativas para su conocimiento y apropiación
- 6.- El grado de participación al interior de su línea y campo de conocimiento
- 7.- Las formas de trabajo que se privilegian al interior de cada línea de investigación
- 8.- Conocimiento y apropiación de nuevas formas de trabajo de regulación docente
- 9.- Capacidades, aptitudes, y la disposición para asimilar diversos elementos de la transformación de una cultura académica alternativa
- 10.- El considerar, entender y tener una proyección a largo plazo sobre la prospectiva del programa, de su línea y campo de conocimiento.

En general todos estos elementos aparecen imbricados y entrecruzados para su análisis e interpretación a la luz de los diferentes testimonios reportados, que cabe aclarar no son los únicos, la confrontación con el referente teórico nos ayudó a darle un mejor sentido y precisión.

Propuestas para consolidar la cultura académica

a).- *Articular las funciones sustantivas*, promover un agresivo programa para lograr evaluar el desempeño cualitativo de alumnos, docentes, tutores hacia el interior de sus líneas de investigación; b).- Generar un proceso de autoevaluación interna del programa, c).- Gestionar elementos para que por lo menos se brinde los medios *tiempos a sus docentes* para que

puedan aportar sus experiencias y su formación en bien de los estudiantes, d).- Incursionar en el Sistema Nacional de Investigadores, e).-Buscar vínculos para publicar y difundir resultados, de sus experiencias y trabajos de investigación; f).-Organizar y convocar a eventos académicos de capacitación, profesionalización, actualización con otras universidades e instituciones educativas de carácter nacional e internacional, g).-Promover Intercambios, estancias y visitas académicas de sus tutores, funcionarios, docentes y alumnos para socializar y nutrirse de experiencias externas; h).-Promover el uso de las tecnologías de la comunicación y la comunicación a partir de participar, generar y promover cursos en línea, a distancia y semi presenciales para toda la comunidad universitaria; y i).-Conformar cuerpos académicos, disciplinarios e interdisciplinarios con el objeto de generar conocimiento de primer nivel, de frontera y de vanguardia que posibilite al posgrado de Aragón, dar el salto y poder ganarse en el concierto de las instituciones de nivel superior un lugar, un reconocimiento y su prestigio probado.

En este capítulo dimos cuenta del abordaje metodológico, de los elementos de la investigación empírica y nos centramos en desarrollar una serie de elementos para fortalecer y cristalizar la cultura académica institucionalizada en pro de su consolidación; es decir señalamos que hace falta, de que se carece y cuál sería el rumbo a seguir, desde una postura teórica y también desde la postura de los actores recuperando sus voces. Se destacó la necesidad de formar para el liderazgo; así como la importancia de regresar los hallazgos a los actores como producto de la investigación; finalmente presentamos y dejamos abiertas una serie de propuestas para consolidar la cultura académica.

En el siguiente apartado presentamos conclusiones y las recomendaciones generales; también dejamos abiertas algunas discusiones y elementos para el debate, por último algunas ideas para realizar un sencillo aporte al campo de conocimiento.

Conclusiones, recomendaciones y discusiones para el debate

En el primer capítulo se partió de una ubicación contextual de las políticas educativas que se requieren en el marco de la globalización, y se identificó como era la cultura endogámica de la maestría en pedagogía y como ésta sucumbió ante el impacto del proyecto neoliberal, esta incompatibilidad se reconoció por los hallazgos del diagnóstico situacional. Posteriormente identificamos la evolución de la cultura del académico en tres momentos, para pasar a reconocer la conformación de tres grupos naturales de trabajo, que de acuerdo con el referente empírico los

actores asumieron posiciones distintas durante todo el proceso de un inicio de la transformación de la cultura académica de la maestría en pedagogía.

En su segundo capítulo, se construyó un marco teórico a partir de la revisión de la literatura para identificar corrientes, vertientes de análisis de la cultura del académico, con el objeto de comprender como se da este proceso, enseguida se justificó la importancia de los mecanismos de mediación institucional que tuvieron que adecuarse: la gestión abierta y participativa, la planeación estratégica y la construcción del proyecto académico que aglutinara el sentido del programa con el trabajo de los actores; posteriormente se presentaron algunos testimonios en donde se identifica el sentir de los actores, ante dichas *transformaciones de la cultura académica* del programa, al recuperar las voces de los actores, se descubrió el papel preponderante del liderazgo pedagógico que asumió el coordinador del programa, para impulsar acuerdos y consensos ante los diferentes grupos docentes para transformar la cultura académica.

El tercer capítulo recupera la prospectiva, se señala en voz de los actores que falta para cristalizar la cultura académica del programa; es decir los pendientes, los retos, las carencias que la maestría en pedagogía necesita realizar a mediano y largo plazo para continuar con la transformación de su cultura académica alterna. Finalmente estar en posición de elaborar las conclusiones de este proceso.

Como resultado del trabajo empírico recuperamos algunas recomendaciones, sugerencias y comentarios que realizaron los actores para ser considerados por los responsables del programa, así también algunas ideas para el lector y los interesados en el tema. Cabe aclarar que el trabajo seguirá desarrollándose y teorizando sobre la temática, pero en otros foros, en otros espacios y otros trabajos, cabe aclarar que queda pendiente una propuesta de intervención pedagógica para aplicarse en algún otro programa o institución de educación superior o de cualquier nivel educativo. En este capítulo también se retoma y analiza el propósito y las preguntas de investigación que se plantearon inicialmente en la investigación, comentaremos los resultados obtenidos desde el eje central que fue la cultura académica y sus categorías de análisis.

Finalmente se deja abierta una discusión sobre el problema, ya que ésta no término, por el contrario inicia un debate abierto en torno a las distintas apreciaciones de los sentidos y significados que manifestaron las diversas voces de los actores, que se confrontaron con las

percepciones que se tienen de su realidad, por lo que señalan algunos elementos para ir estableciendo inferencias y aportar elementos para futuras líneas de investigación en torno al objeto de estudio. Este estudio de caso buscó mostrar la complejidad e implicación que tiene el transitar de una cultura donde se favorece el individualismo y la fragmentación hacia una cultura académica instituyente basada en el trabajo en grupo; para concebir de otra manera a la realidad, a partir de una serie de transformaciones institucionales en el orden de: a) una gestión democrática en el programa, b) una planeación estratégica abierta y horizontal, y c) una evaluación sistemática.

Por lo que podríamos señalar las siguientes **Conclusiones**

- Es posible iniciar una transformación de la cultura académica instituida de la maestría en pedagogía de haber condiciones favorables para implementar una gestión democrática, una planeación estratégica y una evaluación sistemática.
- Para el logro de la cultura académica instituyente, es fundamental el liderazgo pedagógico que se asume para coordinar, facilitar e incentivar el trabajo colaborativo al interior de los diferentes grupos docentes del programa.
- La cultura académica institucionalizada esta en proceso de consolidarse aún, sólo se han sentado las bases, pero falta continuar fortaleciéndola con otros mecanismos de mediación.
- Para lograr una cultura académica institucionalizada se deben consolidar las transformaciones que se pusieron en marcha, además de incorporar otras para articular las funciones sustantivas; es decir la producción, difusión e intercambio del conocimiento, del saber y de la cultura.
- Al interior de cada línea de investigación es necesario que se consolide su proyecto de trabajo (documento fundacional), así como seguir teorizando sobre su práctica profesional y formar a los estudiantes para ser líderes pedagógicos, que incidan en la transformación de su realidad educativa.
- Al interior de los grupos docentes es fundamental la generación del conocimiento para aportar al campo pedagógico, así como seguir buscando alternativas para mejorar la formación de los estudiantes.

* El eje central fue el proceso de la transformación de la cultura académica de la maestría en pedagogía de la FES Aragón. Se expuso y se analizó diversas circunstancias que explican el porqué en la maestría en pedagogía existía una cultura académica instituida desde su inicio en el 2001, estas condiciones se pudieron identificar gracias al diagnóstico situacional que se realizó en el 2005 de la maestría en pedagogía (ver anexo1). Los contextos de sus actores nos dieron la pauta para comprender esta situación inicial. A partir de una serie de transformaciones y mecanismos de mediación se avanzó hacia el inicio de la transformación de una cultura

académica instituyente; a partir de aplicar y poner en marcha los propósitos formativos del plan y los programas de estudio vigentes del posgrado único de pedagogía de la UNAM (2001); que organiza su formación en torno a campos de conocimiento y al interior de éstos, en líneas de investigación de acuerdo con los perfiles de formación, las trayectorias profesionales, y laborales en donde se desempeñan tutores, docentes y alumnos.

* El cambio de mentalidad y accionar docente se constató cuando se le solicitó confrontar su práctica docente que tradicionalmente venía desarrollando de manera individualista, -se identificó como “aislamiento profesional” de acuerdo con Pérez (1998), al solicitarle teorizarla y conceptualizarla, pero en un trabajo colaborativo con sus pares, con sus alumnos y con los tutores en diferentes espacios escolares: en los seminarios, las tutorías, los comités tutorales, en los coloquios de investigación semestral, en encuentros y eventos académicos en donde se movilizaron saberes, experiencias, tradiciones para atender problemas concretos.

✓ De acuerdo con el referente empírico obtenido podemos afirmar que hubo avances significativos en torno a la transformación de la cultura académica instituida. El testimonio de los actores dieron elementos importantes para su análisis, aquí se pudo identificar diferentes posturas en torno a los diversos grupos en los cuales se ubicaron y desde donde se involucraron o no, para dicha transformación. En términos generales expusieron sus posturas sobre como percibieron las diferentes actividades académicas, como las vivieron y compartieron sus experiencias.

* Cabe destacar que se pretendieron articular las funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión; con el objeto de avanzar en la consolidación de su línea de investigación y aportar a su campo de conocimiento. Se hicieron ejercicios de evaluación sobre los avances del documento fundacional elaborado por cada línea de investigación, dicho documento permitió integrar a los docentes en un trabajo conceptual para construir el fundamento teórico que le de sustento a su línea de investigación. Es necesario destacar que los resultados fueron diversos y heterogéneos, esto dio luz para comprender que las dinámicas de las líneas de investigación son diferentes, que dependen de las circunstancias y condiciones de su actores. En este momento se acerca una evaluación institucional del programa por el Conacyt, para ratificar o rectificar la permanencia del programa en el PNPC.

* Se mencionaron testimonios de los actores que señalan políticas, estrategias y acciones concretas para fortalecer y consolidar la cultura académica del programa en los próximos años

por los funcionarios encargados de su dirección. Destaca la necesidad de solventar la situación laboral de los docentes, mejorar las condiciones e infraestructura del programa y brindar apoyos necesarios para realizar las funciones sustantivas: investigar, publicar, difundir y vincularse con otras instancias e instituciones de educación superior.

* Es necesario señalar que este proceso no fue sencillo, no fue fácil diseñar, planear y transformar la gestión, mucho menos “sensibilizar y organizar” a los diferentes grupos docentes que no estaban acostumbrados a “movilizar” pensamientos, actitudes, conductas y saberes para una transformación de su cultura docente, manifestada en sus prácticas educativas, en pro de una mejora, lo que resultó más difícil fue conceptualizar y poner por escrito su experiencia y sus concepciones sobre educación, pedagogía, estrategias para la formación de los estudiantes, pero sobre todo pensar y rescatar en el sentido pedagógico, que se debe asumir de manera colectiva e individual al interior del programa.

✓ Por último cabe aclarar que el programa está en proceso de evaluación, el llevar un seguimiento de esta experiencia; fue un trabajo arduo porque no fue un seguimiento en lo individual sino en lo colectivo, por diferentes circunstancias del programa: coordinador se separó a inicios de 2009 para realizar una estancia posdoctoral en el extranjero, por la volatilidad de sus docentes, por la inestabilidad de los coordinadores de las líneas de investigación –algunos coordinadores, tutores y docentes ya no están, unas líneas ya se cerraron, se abrieron otras-, algunos informantes participantes ya no continúan en el programa, existen nuevos actores que inician un proceso de incorporación y socialidad en el programa.

✓ Pero sobre todo la ruptura más contundente fue el cambio de dirección y de administración del programa en el verano de 2009, lo que no permitió una continuidad y consecución de la cultura académica del programa, del académico; así como de sus líneas de investigación.

✓ Es necesario por lo tanto, recuperar esta experiencia que documentamos para socializarla y darle continuidad al programa.

✓ En cuanto al aspecto teórico-metodológico, a lo largo de los capítulos del trabajo se desarrollaron *tres categorías de análisis*:

1.- Transformación de la cultura instituida del académico.

2.- Conformación de grupos de trabajo bajo un liderazgo pedagógico para una intervención

3.- Significación de los actores para reflexionar y transformar su práctica educativa.

1.- *Trasformación de la cultura instituida del académico.*

Se percato de cómo se dio el proceso de transformación de la cultura del académico, en su primera fase: éste viene con una fuerte carga ideológica producto de su formación inicial que se desarrolló de acuerdo con su perfil profesional, posteriormente en su contacto con la docencia cuando se incorpora a esta actividad en la mayoría de los casos la reproduce. Si tiene la oportunidad de tener una formación pedagógica o didáctica generalmente es de carácter técnico por lo que trata de hacer algunos cambios a su labor, pero se puede apreciar que existe una preponderancia de la docencia sobre otras funciones que en algunos casos es por falta de experiencia ya que no ha tenido contacto con la investigación, la difusión y/o la extensión.

En su segunda fase: Sobre el ingreso a la disciplina en la mayoría de los casos se hace por una necesidad de profesionalizar y actualizar su labor docente, en otros casos por obligaciones laborales de la institución en donde se está laborando y finalmente, en raros casos a invitación de algún docente, compañero o conocido para que ingrese al programa. Se puede decir que el ingreso a la disciplina pedagógica resulta ser extraño, contradictorio y a veces incomprensible. En este nivel es común que se confunda a la docencia con la disciplina pedagógica, así como con sus principios y finalidades de la educación.

En la tercera fase: En cuanto se le pide trabaje y entregue productos fruto de una reflexión colectiva y colegiada en donde pongan en duda sus certezas, en esa medida se interesará por darle sentido a su práctica profesional, considerando las necesidades del estudiante, del programa y del mundo laboral para el que se profesionalizan quienes cursan estudios de maestría. Como producto de la reflexión de su práctica educativa, se da cuenta de lo importante que resulta articular y vincular las funciones sustantivas, ya que de esta manera se estará trabajando para la institución, para su campo de formación y su línea de investigación; es decir no se trata sólo de “dar clase”, sino más bien considerar los objetivos de formación del programa único, en este caso de la maestría en pedagogía, identificando preponderantemente su campo de conocimiento y su línea de investigación en donde el docente inserta, su docencia, su tutoría y su trabajo académico.

Para consolidar este proceso se requieren mecanismos de autoevaluación y evaluación de los productos y actividades docentes, de manera colegiada con el objeto de tomar decisiones fundamentadas. Se trata de un proceso compartido entre docentes, tutores y alumnos, es decir de manera colaborativa, entendido este proceso como la búsqueda de formas y alternativas más idóneas para desarrollar las tareas y demandas académicas. Finalmente como cierre de este proceso es fundamental dar cuenta de la producción de conocimiento que se vaya gestando en los diferentes espacios y actividades académicas durante el proceso de formación académica del programa.

2.- Conformación de grupos de trabajo bajo un liderazgo pedagógico para una intervención

De acuerdo con el diagnóstico situacional (ver anexo1) se identificó al trabajo en grupo, trabajo colaborativo y colegiado como una demanda urgente por parte de los docentes, como primer paso se agrupó a los docentes en grupos naturales de trabajo: engarzando afinidades: formación inicial, perfil profesional y experiencia laboral. Se aglutinaron en torno a los campos de conocimiento en líneas de investigación, que se fueron construyendo hasta llegar a diez; De acuerdo con la revisión de la literatura que se hizo, se identificaron a tres grupos: 1.-Los Barones de acuerdo con Bardisa (2010), formado por los docentes con mayor antigüedad en el programa, reacios al cambios por considerarlos que iban en contra de sus “derechos ganados por antigüedad”. 2.-Los Innovadores, conformado por grupos de docentes institucionales comprometidos con el proyecto, quienes se dieron a la tarea de impulsar los cambios e innovaciones al interior de sus líneas de investigación, y finalmente 3.- Los Incorporados, conformado por un número importante de docentes recién egresados del programa y/o de otras instituciones, con un enorme deseo por integrarse a la UNAM, por colaborar con la FES-A, e incorporarse a un programa de posgrado.

Para organizar, dinamizar y clarificar el trabajo de los diferentes grupos el papel del líder fue fundamental, al asumir un liderazgo pedagógico con sentido ético: para que de manera indirecta y sutil lograr convencer a los responsables de los grupos docentes y éstos a sus subordinados, a transformar sus tradiciones, hábitos, costumbres, vivencias y sentidos con respecto a su cultura. Como evidencia de esta transformación se presenta el análisis de algunas prácticas exitosas del programa. Como resultado del análisis entre los actores se identificó la necesidad de una formación para en el liderazgo, que incluye: competencias para

el trabajo académico, para conformar cuerpos académicos, y para propiciar la autonomía pedagógica.

Para retomar esta experiencia en otra institución o para darle continuidad en la misma con el objeto de lograr una Intervención pedagógica: Es necesario consolidar la vinculación entre la gestión y la innovación; con una planeación y evaluación de los resultados del docente; asimismo articular las funciones sustantivas en torno al trabajo colaborativo entre los grupos docentes. Cabe aclarar que este es un proceso que no ha terminado, que es necesario darle un seguimiento para consolidarlo a partir de continuar con la producción del académico, con miras a la construcción del liderazgo pedagógico, para lograr intervenir en el programa, en los grupos docentes; si esto se logra se favorecerá la formación del alumno.

3.- Significación de los actores para reflexionar y transformar su práctica educativa

El propósito y razón de ser de la investigación bajo el enfoque interpretativo buscó la construcción de “espejos” en donde puedan verse reflejadas las prácticas educativas de los docentes, que permitieran ver contradicciones, vicios, vacíos en su labor docente; vistos desde la perspectiva de ellos mismos.

En este sentido se realizó un ejercicio de significación y resignificación de los actores, desde sus discursos, hábitos, tradiciones, posturas, creencias, mitos, valores, prácticas, etcétera. Se pudo observar por el grupo de docentes endogámicos una oposición frontal, de resistencias al propósito del proyecto académico; por otro lado se miró la postura contraria del grupo de docentes Institucionales e innovadores; compromiso, cumplimiento, trabajo extracurricular, en suma un impulso sin precedente a las formas innovadoras de trabajo docente; finalmente se observó en los docentes recién incorporados una postura tibia, ya que desconocen la dinámica del programa y de la institución, varios se mantuvieron al margen, esperanzados de recibir instrucciones o el visto bueno del coordinador de su grupo o del líder del programa.

Por lo tanto entre los hallazgos adicionales se descubrió la importancia del liderazgo pedagógico: un liderazgo transformacional, para entablar una organización y toma de decisiones colegiada, que inició con la construcción del proyecto académico, que siguió con la conformación de líneas de investigación y que tiene frente a sí el reto de construir cuerpos académicos, grupos colegiados, para generar y socializar conocimientos acorde a las

necesidades de nuestra sociedad, de nuestra cultura para resolver nuestros problemas desde nuestra idiosincrasia.

Por último faltó hacer un análisis a profundidad de los distintos sentidos y significados de los actores, para develarlos y estar en posición de regresar dicho análisis y sus los hallazgos a los actores; se enfrenta un gran desafío para continuar con la transformación de la cultura académica, recuperando el sentido ético de la labor, de la pedagogía y de la educación; es decir recuperar la dimensión pedagógica a partir de ir resolviendo retos y dilemas; pero no de manera individual. Queda una gran tarea para transformar de manera consciente la práctica del docente: ayudarlo a teorizar sobre su intervención, propiciar la generación de conocimientos, socializarlos, recuperando el sentido ético y pedagógico del programa.

De acuerdo con las preguntas que se construyeron para desarrollar la presente investigación, se pasará a comentar su contenido.

¿Se puede transformar la cultura académica de la maestría en pedagogía?

- ✓ Desde las políticas globales, estructurales y públicas se apunta al trabajo colectivo, pero en lo local las prácticas educativas tradicionales se resisten a desaparecer en los distintos espacios educativos del programa por todos los actores, argumentando causas ajenas al actor.
- ✓ Existen cambios reales y tangibles en el programa a diverso nivel de concreción, así como la integración de los actores a estos es diferenciada, dependiendo de la cultura del académico: su formación disciplinar de origen, de su incorporación a la disciplina pedagógica, al programa y a la institución; así como en una segunda instancia, al grupo docente en el que se inserte, ya que de éste depende la forma de trabajo en su línea de investigación, así como su aportación al campo de conocimiento.
- ✓ La transformación de la cultura académica de la maestría en pedagogía enfrentó serios obstáculos, carencias y resistencias por las condiciones de sus actores, por la organización burocrático- administrativa con la que venía operando el programa; sin embargo se puso en marcha, gracias a los mecanismos de gestión innovadores, en donde se movilizó el trabajo colaborativo de sus actores, para reflexionar posteriormente, sobre la necesidad de teorizar y fundamentar la articulación de las funciones sustantivas.

- ✓ Debe reconocerse el enorme esfuerzo y trabajo que implica el cambio no sólo de una estructura del programa, sino también de las transformaciones de sus prácticas educativas y escolares cotidianas al interior del programa, que influyeron en la formación de los alumnos. Los docentes, señalaron unánimemente que las condiciones laborales y profesionales son determinantes para un desempeño profesional adecuado.
- ✓ Quedan pendientes una serie de tareas para seguir apuntalando la consolidación de la cultura académica alterna, falta trabajar sobre la creación de mecanismos para evaluar la efectividad y productividad del docente en lo referente a las funciones sustantivas: docencia, investigación, difusión, vinculación y extensión.
- ✓ Falta consolidar una planta de investigadores, de cuerpos académicos y colegiados, falta producir conocimiento de frontera y de vanguardia, estrechar convenios de cooperación, intercambio y estancias entre sus actores; así como aportar a los respectivos campos de conocimiento en donde se ubica el programa.

¿Qué tipo de cambios se requirieron? ¿Cómo lograr la participación de los actores?

- ✓ Como primer punto se retomaron los vacíos del diagnóstico que demandaban diversas expectativas de distintos grupos y fracciones docentes, para revitalizar su reorganización interna del programa, pero no consideraba el propósito formativo del programa, contemplado en el programa único de pedagogía de la UNAM (2001).
- ✓ El diagnóstico permitió conocer en qué condiciones se encontraba el programa, al vivenciar y enfrentar al docente en el cumplimiento del plan de estudios, le permitió reorganizar teóricamente su práctica profesional y la de los estudiantes; lo concientizó a aprovechar la oportunidad de formarse en una línea de investigación, de la mano de sus colegas; a ubicarse en un contexto de su campo de formación, esto permitió abrir un abanico importante de tópicos educativos, pedagógicos y escolares, le ayudó a conocer y comprender diversos enfoques teórico-metodológicos de investigación, abrirse a distintas teorías, escuelas, vertientes y posturas teóricas; todas dentro de su campo de conocimiento; lo que favoreció la formación teórico-metodológica, conceptual y disciplinaria de los estudiantes.

- ✓ Se sentaron las bases para mejorar las condiciones institucionales con el objeto de consolidar un proyecto académico propio del programa, bajo el cual se organizaron todas las actividades académicas con el objeto de vincular las funciones sustantivas: docencia, investigación, difusión y extensión.
- ✓ Se construyó un modelo de gestión estratégica para “hacer que las cosas sucedan” con la participación activa de todos los actores invitándolos a teorizar sobre su práctica profesional cotidiana a partir de la elaboración de un documento fundacional.
- ✓ La participación de los actores se dio en la medida en que aceptaron la invitación para involucrarse con las anteriores acciones, dando de su tiempo, esfuerzo y responsabilidad; aprovechando la invitación y oportunidad para autoformarse, en un ambiente de libertad y creatividad académica, con el objeto de comprometerse con la UNAM, con la FES-A, con el programa, con sus colegas, sus alumnos y sobre todo consigo mismo como profesional de la pedagogía de posgrado.

¿Cómo se logró involucrar a los actores en estos cambios?

- ✓ A partir de integrarlos en la construcción de productos académicos, de realizar reuniones de planeación, de pensar en formas de integrar el trabajo docente, a partir de flexibilizar el currículum. Posteriormente teorizando sobre la intención y propósito de cada actor al pensar sobre su razón de ser al interior de cada línea de investigación, al buscar su sentido pedagógico y lo que se oferta a cada estudiante; posteriormente se solicitaron productos más elaborados: la creación de especialidades que se articularan con la maestría, la elaboración de un documento fundacional y presentar sus resultados de investigación en las ferias de la maestría, en las reuniones anuales de evaluación de Vivero Alto y Tlatelolco; resultó ser una experiencia de alto valor formativo, porque implicó un trabajo colaborativo.
- ✓ Se fortaleció el sistema tutorial a partir de vincular a tutores, docentes y alumnos los con el comité tutor y con los coloquios de investigación, se propusieron opciones alternas de titulación; para lo cual se llevaron a cabo reuniones de planeación, ejecución, intercambio y evaluación con otros tutores. Se tuvo la posibilidad de construir, debatir y reconstruir el sentido de sus prácticas escolares y educativas en dichas reuniones de trabajo. En este

contexto se crearon los comités tutorales que se encargan del seguimiento académico de los alumnos.

¿Qué significan estos cambios para los actores?

- ✓ Dependiendo del nivel de integración a dichos cambios, se puede decir que adquieren distintos sentidos: para los docentes “Barones” fue más trabajo, más burocracia por el mismo sueldo, sin haber considerado su experiencia, sin haberlos consultado, muchos de ellos estaban a disgusto ya que se les recortaron hasta en un 75% de sus horas que por antigüedad retenían. A algunos no se les respetó su tradición y jerarquía, se sintieron desplazados, ignorados y se quejaron de los profesores jóvenes que se les abrió su espacio. Son quienes no identifican grandes cambios al interior del programa, señalando que mientras no existan las condiciones profesionales y laborales adecuadas para desarrollarse, les será imposible responder a lo que demandan las políticas globales al programa, manifiestan que es difícil trabajar de manera colegiada y colaborativa por las condiciones en las que laboran y esto hace que solamente den el tiempo para lo cual están contratados.
- ✓ Un aporte interesante es que no hay claridad sobre la disciplina pedagógica, se le confunde al programa con una maestría en educación, cada actor le da diferentes sentidos a la pedagogía; se le conceptualiza de manera clásica, normativa, se le confunde con “dar clases”, cuidar niños y entra en una pugna con las ciencias de la educación, se observan ramas de la intervención pedagógica: posturas novedosas, que van desde la pedagogía cibernética, ecológica, intercultural, de género, alternativa, de valores; hasta la “profesionalización” docente.
- ✓ *Para los docentes comprometidos o innovadores*, estos están abiertos a los cambios, dispuestos a aprender a trabajar en grupo, en equipo, y de manera colaborativa; sienten un gran compromiso por la institución, por el programa y por la formación de sus alumnos, a pesar de no contar con las mejores condiciones laborales, salariales y profesionales para su desempeño profesional. Para ello *los cambios* representan la oportunidad de poder innovar en la formación profesional de los alumnos y en la mayoría de los casos están dispuestos a afrontar retos, tareas y responsabilidades de diferente índole, favorecen el trabajo colaborativo y colegiado integrando a sus alumnos en sus diferentes actividades académicas.

- ✓ Los actores indecisos, son aquellos que se acaban de integrar al programa, provienen de diferentes carrera ajenas a la pedagogía, son egresados de otras escuelas diferentes de la UNAM, que no se han ubicado todavía en los propósitos del mismo, no les queda claro aún el sentido pedagógico que busca el programa, sin embargo están dispuestos a colaborar en todas las tareas a las que se les asigne. Buscan un liderazgo que los ubique en los deberes y derechos del programa.

Como se pudo dar cuenta en los diferentes testimonios, existen posiciones encontradas, cada una con su respectiva lógica y fundamentos por cada docente, no se pueden generalizar las circunstancias, ni los contextos que influyen en los diferentes grupos docentes. Al interior de cada uno existen formas distintas de organización, trabajo y seguimiento. El reto lo constituye en conformarse a largo plazo en grupos académicos; sin embargo las condiciones, y apoyos para los docentes no son las mejores, por lo que se retrasa la transformación de la cultura académica del programa. Queda un reto colosal al programa para seguirse, transformando y consolidándose, a partir de la formación y desempeño de sus docentes, si bien se ha avanzado de manera importante, queda mucho por hacer, ya que esto se logrará en la medida en que los esfuerzos y productos de los docentes sean mejor planeados, más organizados y sistematizados, para incorporar procesos de evaluación.

Como parte de la discusión queda abierta la polémica sobre

- ✓ ¿Qué tan pertinentes, justas y equitativas? resultan ser “las directrices” que se toman de manera unilateral desde las políticas internacionales que llegan a nuestro país transformadas en demandas institucionales, tratando de homogeneizar a todas las instituciones y sus actores, so pena de sufrir “evaluaciones” adversas o falta de “certificaciones”.
- ✓ ¿Es posible vincular todas las políticas internacionales con las realidades y necesidades de las instituciones de educación superior y del posgrado? Los requerimientos y resultados de las políticas institucionales son buena medida para orientar el trabajo académico?
- ✓ ¿Qué implicaciones tiene para los académicos el que se les “solicite” trabajar de manera articulada las funciones sustantivas sin la formación, recursos y apoyos necesarios para este fin?

- ✓ ¿Es posible pensar en otras alternativas, bajo distintas formas de organización alternas a las que “proponen” los organismos internacionales y las instancias institucionales?.
- ✓ ¿Las *políticas educativas* determinan en medida casi absoluta las nuevas formas de organización institucional, la cultura escolar y la vida académica de las mismas? Sin embargo para que logren su cometido es necesario construir el marco institucional acorde para su aplicación, también son necesarios una serie de dispositivos de mediación, sin los cuales es imposible obtener resultado favorables.
- ✓ ¿Es posible retomar algunos aspectos de las políticas internacionales, institucionales y educativas para actualizarse y adecuarse a las demandas socioeconómicas vigentes? ¿En dónde queda la historia, e identidad propias de la cultura del programa y de sus actores
- ✓ El revisar *la contextualización del programa* nos permitió comprender su devenir, el aprovechar su tradición e inercia para “montar” una nueva cultura organizativa basada en el trabajo en grupos, el trabajo colaborativo y de esta manera que el actor le encontrara otro significado a su vida académica.
- ✓ La construcción del marco teórico aportó elementos teórico-conceptuales para identificar y comprender la importancia de la cultura del académico, todo cambio necesariamente genera incertidumbres, interrogantes y miedos, sin embargo esta experiencia fue enriquecedora en términos educativos, pedagógicos y prácticos, ya que aborda al problema en un sentido totalizador, nos pudimos dar cuenta de acuerdo a los testimonios de los actores que es posible transformar la cultura académica del docente, trabajar de una manera organizada, con sentido en conjunto entre profesores para potenciar la formación de los estudiantes.
- ✓ El posgrado es un sector estratégico de desarrollo local, regional y nacional, en este caso para mejorar los procesos educativos al interior de cualquier institución educativa, por lo que el de pedagogía debe estar a la vanguardia para proponer soluciones acordes a la cultura e identidad del alumno, del docente y de la institución.
- ✓ Podemos afirmar que este trabajo resultó ser arduo, complicado y muy difícil de llevar a cabo para su culminación por diversas características: la movilidad de sus estudiantes, sus docentes y sus tutores, se planearon, desarrollaron y evaluaron una serie de actividades, eventos y

productos académicos al mismo tiempo y la respuesta de los docentes en la mayoría de los casos fue excelente.

✓ En los docentes a pesar de contar ya con una cultura académica propia y establecida, es posible su transformación si le encuentran un sentido pedagógico, si comprenden, si están convencidos de la intención pedagógica; para lograr lo anterior se requiere de un adecuado liderazgo y coordinación que sea el mediador entre los diferentes grupos, que logre entablar acuerdos y consensos; es decir se requiere de una formación y liderazgo pedagógico para el trabajo colaborativo.

Propuestas

✓ Para la ejecución y aplicación de acciones tendientes a transformar la cultura académica de una institución, un programa y de los docentes; no existe una “receta única”, no hay realidades idénticas, por lo que se recomienda retomar algunas actividades que se aplicaron y que aparecen a lo largo del trabajo, son producto de esta experiencia, cuidando de no aplicarlas “al pie de la letra” o de manera automática.

✓ Para un trabajo similar se propone realizar un nuevo diagnóstico que ayude a identificar para identificar aspectos, elementos y contextos que determinan e influyen en el programa, con el objeto de destacar debilidades, fortalezas y áreas de oportunidad.

✓ Conformar un equipo dinamizador o de trabajo interdisciplinario compuesto por especialistas en trabajo colegiado que favorezca la discusión, la división de tareas y la toma de decisiones. Deberán estar representados todos los distintos grupos de actores que conforman el programa o la institución educativa.

✓ Elaborar y construir un proyecto (educativo, pedagógico, escolar, académico o de centro) en donde se plasmen la misión, visión, principios y filosofía educativa; con el objeto de que todos los actores participen en su elaboración a partir de grupos docentes.

✓ Proyecto educativo por línea para retrabajar la conformación de su documento fundacional, para llegar a acuerdos y consensos de tipo pedagógico, educativo, normativo, en donde se lleve a cabo una planeación, desarrollo y evaluación de sus acciones.

- ✓ Proponer el trabajo colaborativo entre responsables de línea, docentes y alumnos con el objeto de poner en común problemas, necesidades e intereses y sobre todo las formas o maneras de abordarlas.
- ✓ Es fundamental crear mecanismos que permitan ir valorando el avance de las actividades, las experiencias y los productos que se van desarrollando en el programa por los diferentes actores, este proceso de evaluación permitirá la toma de decisiones fundamentadas a partir de contar con información válida y confiable.

Tareas pendientes

- ✓ Un aspecto fundamental que no permitió la consecución al 100% de la cultura académica en el programa fue sin duda alguna el cambio de la administración del director del plantel, la institución se vio envuelta en una efervescencia política, ya que de esta dirección dependen los proyectos académicos de todas las áreas del plantel.
- ✓ El *área vulnerable* del programa quedó pendiente en una gran parte así como sus propósitos iniciales: ampliar el banco de horas 20 hrs, mínimo por docente (para realizar toda una serie de demandas que se le requieren actualmente) para regularizar la situación de los docentes; Formalizar campos de conocimiento y consolidar las líneas de investigación del Plan de Estudios del Programa Único en Pedagogía de la UNAM, así como revisar algunos convenios de colaboración, publicación de diversos materiales documentos fundacionales, planes de trabajo, trabajos de investigación de docentes, iniciar con un programa de formación de tutores, ampliar la oferta al turno matutino para atender la demanda y contar con más profesores de carrera de tiempo completo.
- ✓ Con la reincorporación del coordinador del programa de pedagogía se intenta en este momento recuperar el trabajo que emprendió, es decir bajo su liderazgo pedagógico se pretende consolidar el trabajo académico del programa, a través de las siguientes tareas:
- ✓ Consolidar la planta docente para lograr que el 100% cuente con el grado de doctor en pedagogía
- ✓ Aumentar la titulación de los alumnos de maestría y doctorado; y con esto la eficiencia terminal del programa
- ✓ Impulsar convenios para publicar la producción académica de las líneas de investigación, así como el trabajo académico de tutores, docentes y alumnos.

- ✓ Abrir canales para establecer convenios nacionales e internacionales para gestionar estancias posdoctorales, intercambios y visitas académicas de tutores, docentes y alumnos.
- ✓ Gestionar las especializaciones para ampliar la oferta educativa a los docentes, teniendo horas en la especialización, en la maestría y en el doctorado, así también con un apoyo institucional para llegar a cubrir 20 hrs, y de esta manera solicitar su ingreso al Sistema Nacional de Investigadores.
- ✓ Estrechar lazos y redes institucionales para la difusión y la extensión, a partir de la vinculación con otras instancias e instituciones de educación superior, educación extraescolar, en línea y a distancia, y finalmente acreditar la evaluación del programa ante el Conacyt, que permitiría conservar al programa en el Padrón Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC).

Referencias

Libros

ABRAVANEL, Harry et al (1992), *Cultura organizacional y aspectos teóricos, prácticos y metodológicos*, Bogotá, Legis.

ALFIERI, F, Álvarez Méndez, J. M (1999), *Volver a pensar la educación (Vol. II) Prácticas y discursos educativos* (Congreso Internacional de Didáctica), Madrid, Morata.

ALFIZ, Irene (1997), *El proyecto Educativo Institucional. Propuestas para un diseño colectivo*, Buenos Aires, Aique.

ALBERT G, María José (2007), *La investigación educativa*, Madrid, Mc. Graw-Hill.

ALONSO, José Antonio (1972), *Metodología*, México, Edicol.

ALVARIÑO, C. Arbola et al (2005), *Gestión escolar. Un estado del arte de la literatura*. Pedagogía emocional, Chile.

ÁLVAREZ Manuel, Antúnez Serafín et al (2007), *El proyecto educativo de la institución escolar*, Barcelona, Graó.

ANDER-EGG, Ezequiel (2005), *El trabajo en equipo*, Córdoba, Espartaco.

ANTÚNEZ, Serafín (1993), *Claves para la organización de centros escolares (Hacia una gestión participativa y autónoma)*, Barcelona, ICE-HORSORI.

_____ (2000), *El proyecto educativo del centro*, Barcelona, Graó.

_____ (2004), *Organización escolar y acción directiva*, México, SEP.

ANTÚNEZ, Serafín; Bonals, Joan et al (2002), *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado*, Barcelona, Graó.

ANTÚNEZ, Serafín y Gairín J (2003), *La organización escolar. Práctica y fundamentos*, Barcelona, Graó.

ANUIES (2000), *La Educación Superior en el siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, México.

_____ (2004), *Acciones de transformación de las universidades públicas mexicanas 1994-2003*. ANUIES, México.

_____ (2004), *Documento estratégico para la innovación en la educación superior*. México, UPN.

ALCÁNTARA, Santuario et al (1998), *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, México, S. XXI.

ARBESÚ, García Ma. I (2006), *La práctica de la docencia modular: El caso de la Unidad Xochimilco en la Universidad Autónoma Metropolitana*, México, Plaza y Valdés.

APPLE, M. W. y Beane, J. A (Coords.) (1997), *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.

ARCE, Gurza F. (1982), *Historia de las profesiones en México*. México, El Colegio de México.

- ARGUDÍN, Y** (2006), *Educación basada en competencias: Nociones y antecedentes* México, Trillas.
- ARNAL, J.** et al (1992), *Investigación educativa. Fundamentos y metodología.* Labor. Madrid.
- ARREDONDO, Galván M** (2004), *Campo científico y formación en el posgrado. Procesos y prácticas de las ciencias experimentales en la UNAM.* México, CESU-Plaza Valdez.
- BACHELARD, Gastón** (1979), *La formación del espíritu científico,* México, S. XXI.
- BANCO MUNDIAL** (1998), *Más allá del consenso de Washington. La hora de la reforma institucional.* Washington.
- _____ (2000), *La Educación Superior en los países en desarrollo.* Peligros y promesas, Washington.
- BALLS, S.** (1989), *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona, Paidós/MEC.
- BATANAZ, Palomares Luis** (1996), *Investigación y Diagnóstico en Educación: Una Perspectiva Psicopedagógica.* Málaga, Aljibe.
- BAUDRIT, Alain** (2000), *El tutor: procesos de tutela entre alumnos.* Barcelona, Paidós.
- BAZARRA, Lourdes** et al (2004), *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio,* Madrid, Narcea.
- BECHER, Tony** (2001), *Tribus y territorios académicos,* Barcelona, Gedisa.
- BEILLEROT, Jack** (1998), *La formación de formadores,* Buenos Aires, UBA.
- BERTELY, Busquetes, María** (2004), *Conociendo nuestras escuelas,* Barcelona, Paidós.
- BEST, J** (1982), *Como investigar en educación.* Madrid, Morata.
- BIDDLE, Bruce, J** et al (2000), *La enseñanza y los profesores.* T. III Barcelona, Paidós.
- BLEJMAR, Bernardo** (2006), *Gestionar es hacer que las cosas sucedan.* Buenos Aires, Novedades educativas.
- BOLIVAR, A** (1999), *Cómo mejorar los centros educativos.* Madrid. Síntesis.
- BONALS, Joan** (2007), *El trabajo en equipo del profesorado.* Barcelona, Graó.
- BORDIEAU, Pierre** et al (1979), *El oficio del sociólogo.* México, S. XXI.
- BORDIEAU, Pierre** et al (1981), *La reproducción.* Laia. España.
- BORDIEAU, Pierre** (1991), *La distinción.* Madrid, Taurus Humanidades.
- BRASLAVSKY, Cecilia** et al (2001), *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina.* Buenos Aires. UNESCO.
- CAMARENA, Ocampo, E** (2006), *Investigación y pedagogía.* México, Gernika.
- CARBONELL Sebarroja, Jaume** (2001), *La aventura de innovar. El cambio en la escuela.* Madrid, Morata.

CASTAÑEDA, Adelina et al (2004), *Formación, distancias y subjetividades*. Universidad Autónoma de Morelos. México, Noriega.

CASTRO, Solano Alejandro (2007), *Teoría y evaluación del liderazgo*. Buenos Aires, Paidós.

CLARK, Burton (1991), *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México, UAM-Nueva Imagen.

_____ (1997), *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México, UNAM-Porrúa.

_____ (2000), *Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación*. UNAM, México, Porrúa.

CONTRERAS, J (1999), *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.

COOMBS, Ph (1985), *La crisis mundial en la educación*. Madrid, Santillana.

DELORS, J (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO,

DE GARAY, Sánchez A (2004), *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Barcelona-México, Ediciones Pomares.

DEREK, Edwards y Mercer, Neil (1994), *El conocimiento compartido. Desarrollo de la comprensión en el aula*. México, Paidós.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (2007), *Evaluación y cambio institucional*. México, Paidós.

_____ (2008) *Evaluación para la transformación institucional*. México, Plaza Valdés-IISUE.

_____ (2008) *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana*. México, IISUE-UNAM.

DIDRIKSSON, Axel (2005), *La universidad de la innovación*. México, CESU-Plaza y Valdés.

DOCKRELL, W. y Hamilton D (1985), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid, Narcea.

DUCOING, P; Pasillas, M. y Serrano, J (1993), *Estado del conocimiento. Sujetos, actores y procesos de formación II (8)*. México, COMIE.

ELIZONDO, Huerta et al (2001), *La nueva escuela. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México, Paidós.

ESQUIVEL, Larrondo, Juan Eduardo (2002), *La universidad hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano*. México, CESU-Plaza y Valdez.

EZPELETA, Justa et al (1979), *Maestrías en Educación en México*. México, Instituto Politécnico Nacional.

EZPELETA, Justa y Furlán, Alfredo (2004), *La gestión pedagógica de la escuela*. México, UNESCO.

FILMUS, Daniel (1994), *El papel de la Educación Frente a los Desafíos de las Transformaciones Científico-Tecnológicas*. Buenos Aires, Norma.

- FLICK, Uwe** (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- FRIGERIO, G. y Poggi, M.** (1992) *Las instituciones educativas de Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Troquel. Buenos Aires.
- FULLAN, M. y Hargreaves, Andy** (1997), *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*, Morón-Sevilla, Publicaciones MCEP.
- _____ (2001) *La escuela que queremos*. México, SEP.
- FULLAN, M.** (2002), *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona, Octaedro.
- GAIRÍN, J.** (2000), «La colaboración entre centros educativos». En *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Barcelona, Praxis.
- GEERTZ, Clifford** (1992), *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- GERSTNER, Jr, L, R,** et al (1996), *Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas*. España, Paidós.
- GIMENO, J.** (Coord.); **Beltrán, F.; Salinas, B., y San Martín, A.** (1995), *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid, MECDCIDE
- GIMENO, Sacristán J** (1998), *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata.
- GIMENO, Sacristán et al** (2002), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- GLAZMAN, Nowalski, Raquel** (2003), *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. México, Paidós.
- GIDDENS, Anthony** et al (1991), *La teoría social hoy*. México, Conaculta.
- GOETZ, J. P y Lecompte, M. D** (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- GOMEZ Montero, Sergio** (Coord) (1997) El futuro de la educación básica. El proyecto escolar de Baja California, México. Consejo Estatal Técnico de la Educación de Baja California.
- GONZÁLEZ, María Teresa** (2003), *Organización y gestión de centros escolares, dimensiones y procesos*. España, Pearson, Prentice Hall.
- GOULDNER, Alan** (1978), *La sociología actual; renovación y crítica*. Madrid.
- GRUNDY, Shirley** (1991), *Producto o Praxis del Currículum*. Madrid. Morata.
- GUARRO, Pallás, A** (2005), *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja*. Madrid, Pirámide.
- GUEVARA Niebla, Gilberto** et al (1994), *La Educación y la Cultura ante el Tratado del Libre Comercio*. México, Nexos-nueva imagen.
- _____ (2003), *La catástrofe silenciosa*. México. Fondo de cultura económica.
- GUTIÉRREZ, Vázquez, Juan Manuel** (2004), *Con paso lento y agitadamente*. México, DIE- CINVESTAV.

- GVISHIANI, D** (s/a), *Organización y gestión*. México, Ediciones de Cultura Popular.
- HARGREAVES Andy** (1999), *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid, Morata.
- HARGREAVES, Andy; Lorna Earl** (2001), *Aprender a cambiar*. La enseñanza más Allá de las materias y los niveles. Barcelona, Octaedro.
- HELLER, Ágnes** (1977), *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península.
- HERNÁNDEZ, Sampieri, Roberto** et al (1994), *Metodología de la Investigación*. México, Mc Graw Hill.
- HURTADO, Barrera, Jacqueline** (2002), *Formación de investigadores*. Bogotá, Magisterio.
- IVANCEVICH, Hohn M,** et al (2006), *Gestión, calidad y competitividad*. España, MacGraw-Hill.
- KLUBITSCHKO, Doris** (1986), *El postgrado en América Latina*, investigación comparativa Brasil-Colombia-México-Venezuela. Caracas, CRESALC-UNESCO.
- KOSIK, Karel** (1977), *Dialéctica de lo concreto*. México, Grijalbo.
- KUHN, T. S** (1971), *La estructura de las revoluciones científicas*. México, FCE.
- LAPASSADE, G** (1980), *Socioanálisis y potencial humano*. Barcelona, Gedisa.
- _____ (1999) *Grupos, organizaciones e instituciones*. Barcelona, Gedisa.
- LATAPÍ, Sarre, Pablo** (1993), *Lecturas para Investigadores de la Educación*. Vol. VIII.
- _____ (1994) *La Investigación Educativa en México*. México, FCE.
- MARÍN, Méndez, Dora Elena** (2008), *Los estudiantes de ingeniería civil*. México, IISUE-Plaza y Valdés Editores.
- MARTÍN, Bris, Mario** (2002), *Planificación de centros educativos, organización y calidad*. Barcelona, CISSPRAXIS.
- MAYORDOMO, A.** (Coord.) (1999), *Estudios sobre participación social en la enseñanza*. Diputación de Castelló. Castelló.
- MERTON, Robert K.** (1985) *La sociología de la ciencia 1 y 2*. Madrid: Alianza Universidad.
- MORENO, Bayardo, María Guadalupe** (2000), *Problemática de los posgrados en educación en México*. México, Universidad Autónoma del Carmen.
- _____ (2006) *Formación para la investigación en programas doctorales*. México, Universidad de Guadalajara.
- MORIN, Edgar** (1990), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- _____ (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México, UNESCO.

_____ (2008) *La mente bien ordenada*. México, S.XXI.

MUÑOZ, Izquierdo Carlos (1994), *La contribución de la educación al cambio social*. México, Universidad Iberoamericana-Gernika.

MURUETA, Marco E (2004), *Alternativas metodológicas para la investigación educativa*. México, Amapsí-CESE.

_____ (2005), *Culturas escolares y aprendizaje organizativo*. México. Amapsí-CESE.

NAMO de Mello, Guiomar (1998), *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México, SEP-UNESCO-OEI.

NEVO, D (1997), *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.

O.C.D.E. (1991), *Escuelas y calidad de la Enseñanza*. Informe internacional. Barcelona, Paidós/MEC.

OLMOS, Roa Andrea (2001), *La cultura colaborativa en las aulas universitarias: La promoción del desarrollo cognitivo y directivo de los estudiantes*. México, UNAM.

ORNELAS, Carlos et al (2001), *Investigación y políticas educativas: Ensayos en honor de Pablo Latapí*. México, Santillana.

PACHECO, Méndez T et al (2000), *Evaluación académica*. México, FCE. CESU-UNAM.

PARCERISA, Aran A (2007), *El proyecto educativo de la institución escolar. Claves para la innovación educativa*. Barcelona, Grao.

PAREDES de Meaños, Z (1996) *Proyecto institucional en el marco de las transformaciones educativas*. Buenos Aires, El ateneo.

PÉREZ, Gómez Ángel (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.

PERRENOUD, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*. México, SEP.

PIAGET, Jean (1987), *Psicología y pedagogía*. México, SEP- Ariel.

PIÑA, Osorio J. M (1998), *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. México, UNAM, CESU-Plaza y Valdez.

POZNER DE WEINBERG, Pilar (1995), *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Aique.

PRAWDA, Juan y Flores Gustavo (2001), *México educativo revisitado*. México, Océano.

REYNAGA, Obregón Sonia et al (2007), *El posgrado en la universidad de Guadalajara procesos de formación –memoria de una gestión- 2001-2006*. México, Universidad de Guadalajara.

ROMO, Beltrán Rosa Martha (2000), *Una mirada a la construcción de identidades culturales*. Los psicólogos de la universidad de Guadalajara. México, Universidad de Guadalajara.

RODRÍGUEZ, Gómez, G et al (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*. España, Aljibe.

ROJAS, Moreno Ileana (2005), *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*. México, Ediciones Pomares.

RUBIO OCA, Julio (2006), *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*. México, Fondo de cultura económica-SEP.

Ruíz Del Castillo, A (2001), *Educación superior y globalización. Educar ¿para qué?* México, Plaza y Valdés.

SÁNCHEZ, Puentes Ricardo (2001), *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades en la UNAM*. México, CESU. Plaza y Valdés Editores.

_____ (2006) *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*. México, UNAM. CESU. ANUIES.

SANTÍN, Esteban Ma. Paz (2003), *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, Mc. Graw-Hill.

SCHMELKES, Silvia (1995), *Hacia una mejor calidad en nuestras escuelas*, México, SEP.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1999), *Cuadernos para transformar nuestra escuela*. No. 1 y 2 ¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico. México, Cooperación española.

_____ (2002), *Antología de gestión escolar*. Programa de carrera magisterial. Factor preparación profesional. México, SEP.

STAKE, E. R (2007), *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.

TAYLOR S. J. y Bodgan, R (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.

TEDESCO, Juan Carlos (2000), *Educación en la sociedad del conocimiento*. México, Fondo de cultura económica.

TORRES, María Luisa (2004), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en investigación social*. El colegio de México, FLACSO. México. Miguel Ángel Porrúa.

TRASTÁ, Pérez, B (1997), *Cultura Organizacional. Culturas académicas*. México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, Unidad Xochimilco (2005), *Bases conceptuales y sistema modular. Una reflexión colectiva*. México.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (2001), *Programas de la Maestría y Doctorado en Pedagogía*. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. México, CESU. FES Aragón.

_____ (2006), *Informe de autoevaluación. Maestría en Pedagogía*. FF y L. CESU. FES Aragón. México, UNAM.

_____ (2007), *Reglamento General de Estudios de Posgrado*. México, UNAM.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (2007) Plan de desarrollo académico. Ajusco. México, SEP.

VILLA, Aurelio y Álvarez Manuel (2003), *Ámbitos y criterios de la calidad pedagógica*. Bilbao, Ediciones mensajero S.A.U.

VRIES, W (2005), *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*. Serie universidad contemporánea. Netbiblo.

WAGENSBERG, Jorge (1998), *Ideas para la imaginación impura*. Barcelona, Tusquets.

_____ (2006), *A más cómo, menos por qué*. Barcelona, Tusquets.

WEISS, Eduardo (1993), *Estado del conocimiento. El campo de la investigación educativa 1993-2001*; T.11. II Congreso Nacional de la Investigación Educativa. México, COMIE.

WEST, Michael A (2003), *El trabajo eficaz en equipo*. Barcelona, Paidós.

WITTROCK, Merlin C (1997), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós.

WRIGHT, Mills C (2003), *La imaginación sociológica*. México. Fondo de cultura económica.

WUEST, Silva Teresa (1986), *Postgrado en América Latina. Investigación sobre el caso de México*. Caracas, CRESALC–UNESCO.

ZAPATA, A. O (2005), *La aventura del pensamiento crítico, metodología de la investigación*. México, Pax.

ZEMELMAN, Hugo (1983), *Historia y política en el conocimiento*. México, FCPS-UNAM.

ZULUAGA, Lucia et al (2003), *Pedagogía y epistemología*. Bogotá, Cooperación editorial Magisterio.

2.- Artículos, revistas y capítulos de libro

ANUIES (1990), "Programa Nacional para el Mejoramiento del Posgrado", en *Revista de la Educación Superior*. México Vol. 19, No. 1, serie 73.

_____ (1990), "Sistema nacional de universidad abierta" en *Revista de la Educación Superior*. México, Vol. 19, No.1, serie 73.

ARREDONDO, Galván Martiniano et al (1997), "Transición del modelo académico del posgrado en las UNAM. Estudio de caso sobre las prácticas y procesos de formación. México, *Omnia*. No. 36-37.

_____ (2008), "Políticas públicas para el posgrado nacional" Ponencia para COMIE, disponible en línea. México.

BARDISA, Ruíz Teresa (1998), "*Las metáforas de la dirección*". IV Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Módulo III. Dirección de Instituciones Educativas. Experto Universitario en Administración de la Educación. CADE 2010-2011. España, Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED.

BARDISA, Ruíz Teresa (2010 a), Glosario. Módulo III. Dirección de Instituciones Educativas. Experto Universitario en Administración de la Educación. CADE 2010-2011. España, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

BARDISA, Ruíz Teresa (2010 b), "*De las funciones clásicas a la nueva consideración profesional de la dirección escolar*". Módulo III. Dirección de Instituciones Educativas. Experto Universitario en Administración de la Educación. CADE 2010-2011. España, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

BARDISA, Ruíz Teresa (2010 c), "*La micropolítica de las organizaciones educativas*" Módulo III. Dirección de Instituciones Educativas. Experto Universitario en Administración de la Educación. CADE 2010-2011. España, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

BARRÓN, Tirado Concepción (2006), "Currículos innovadores y prácticas académicas para una evaluación alternativa" En *Proyectos educativos innovadores. Construcción y debate*. Pensamiento universitario. Tercera época. No. 99. México, CESU-UNAM.

BRIS, Mario Martín (Coord.) (1998), "*Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación*". España, U. de Alcalá. C.I.D.E.

CHAVOYA, Peña María Luisa (2001), "Organización del trabajo y culturas académicas. Estudio de dos grupos de investigadores de la Universidad de Guadalajara" En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril, Vol. 6 No. 11 COMIE 79-93

CORENSTEIN (1992), "La investigación interpretativa-etnográfica" En *Módulo I Investigación educativa*. Maestría en Tecnología educativa. México, ILCE-OEA.

DE PUELLES, Benítez Manuel (2010), "*Los sistemas educativos nacionales*". Módulo II. Gestión de la educación y de la cultura organizativa. Experto Universitario en Administración de la Educación. CADE 2010-2011. España, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

DE PUELLES, Benítez Manuel y Martínez Boom, Alberto (2010), "*La crisis de los sistemas educativos*". Módulo II. Gestión de la educación y de la cultura organizativa. Experto Universitario en Administración de la Educación. CADE 2010-2011. España, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

DE PUELLES, Benítez Manuel y Somoza Rodríguez, J. Miguel (2010), "*La gobernabilidad de los sistemas educativos*". Módulo II. Gestión de la educación y de la cultura

organizativa. Experto Universitario en Administración de la Educación. CADE 2010-2011. España, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (1990), *“Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación”*. Cuadernos del CESU, México, UNAM.

_____ (2002), *“El problema de la formación intelectual”*. En Esquivel, L. (Coord.) *La Universidad Hoy y Mañana II. El posgrado Latinoamericano*. México, UNAM.

DOSSIER EDUCATIVO 49 (2005), *Políticas para mejorar la calidad. Documento de diagnóstico sobre política educativa No. 49 Octubre 05. 3-32.*

ERICKSON, Frederick (1997), “Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza” en Wittrock, Merlin. *La investigación de la enseñanza II. Barcelona, Paidós.*

ESQUIVEL, Larrondo Juan E (1991), *“Egresados de posgrados en educación. El caso de la universidad Iberoamericana”*. Cuadernos del CESU 22 CESU. México, UNAM.

EZPELETA, Justa (1992), “El trabajo docente y sus condiciones invisibles” en *Nueva Antropología*, Revista de Ciencias Sociales. México, Volumen XII, No. 42, pp.26-42.

FULLAN, M (1994), “La gestión basada en el centro, el olvido de lo fundamental”, *Revista de Educación*, 304, pp. 147-161.

FURLÁN, A. y Pasillas, M. A (1993), *“El campo pedagógico”*. En *Cuadernos pedagógicos* 5, México, Universidad de Colima.

FURLÁN, A. y Pasillas, M. A (1993), “Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico” En *Perfiles educativos*, No. 61 pp. 79-94. *CESU-IRESE. México, UNAM.*

GALAZ, Fontes J.F (1999), “Notas para una agenda de investigación sobre el académico en la educación superior mexicana”. En *Sociológica*, México, Año 14, No. 41, 13-39.

_____ (2002), “La Satisfacción en el Trabajo en Académicos de Tiempo Completo en una Universidad Pública Estatal”, En *Perfiles Educativos*. México. Vol. XXIV, Núm. 94, 47-72.

GARCÍA, S; Landesmann, M y Gil, A (1993), Académicos. Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, COMIE.

GARCÍA, S; Grediaga, R. y Landesmann, M (2003), “La génesis y evolución de los cuerpos académicos y de los grupos disciplinarios” En Estado del conocimiento del COMIE. *Sujetos, actores y procesos de formación T. I. México. COMIE-SEP-CESU.*

GARCÍA, Romero H (2001), “Prácticas y Procesos del Posgrado en Pedagogía: Eficiencia terminal”. En Sánchez Puentes, Ricardo y Arredondo Galván, Martiniano (Coord.) *Pensar el posgrado*, México. CESU/PyV/UNAM.

GARRITZ, Ruiz A (1997), “Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: El docente y el investigador”. En *Revista de Educación Superior*. México, Vol. XXVI (2), No. 102, 9-25.

GONZÁLEZ, M T (2004), “Los institutos de Educación Secundaria y los Departamentos didácticos”, *Revista de Educación*, 333, enero-abril, MECD, pp. 319-344.

GONZÁLEZ G. Mª T. (1994a), “La dirección escolar: más allá de una visión técnica y gerencial. *Curriculum*”. N°. 8-9. pp. 3-20.

GONZÁLEZ G., Mª T. (2001), “Dirección y cultura escolar” En P. de Vicente (Coord.): *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. Bilbao: Universidad de Deusto

GIL, Antón M et al (1994), “*Los rasgos de la diversidad: Un estudio sobre los académicos Mexicanos*”. México. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.

GINÉS, Mora J (2004), “La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento”. En *Revista Iberoamericana de educación*. No. 35. Pp 13-37.

GÓMEZ, Nashiki A (2007), “Gestión institucional; notas en torno al concepto” En *Revista educación 2001*” México. No. 150, noviembre pp. 33-36.

GONZÁLEZ, Garduño I (1992), ¿Qué significa trabajar en grupo? En *Revista Foro de Educación continua*, Julio-diciembre No. 15 Pág. 5.

GONZÁLEZ, González Ma T (2010), “*Enfoques de la organización y dirección de centros educativos*”. Módulo III. Dirección de Instituciones Educativas. Experto Universitario en Administración de la Educación. CADE 2010-2011. España, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

GUEVARA NIEBLA, Gilberto (2009), “Una política educativa para la democracia y la equidad” en: Fortalecimiento para docentes. Cuaderno 5 *Identidad profesional y ética*. México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.

HANS, Joas (1991), “Interaccionismo simbólico” En *La teoría social hoy*. Giddens Anthony, Turner Jonathan et al. México, Alianza Editorial Conaculta. D. F., 112-153 pp.

HERMO, Javier y Pitelli, Cecilia (2010), *Globalización y Educación*. Módulo II. Gestión de la educación y de la cultura organizativa. Experto Universitario en Administración de la Educación. CADE 2010-2011. España. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

HIRSCH, Joachim (1994), “Fordismo y posfordismo. La crisis social actual y sus consecuencias”. En Werner Bonfeld y John Holloway, ¿Un nuevo Estado? Debate sobre la reestructuración del Estado y el capital, editorial Cambio XXI, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, Distribuciones, México. Fontamara.

HOYOS Medina, Carlos Ángel (2003), “Gestión pedagógica” En *Procesos y prácticas de la formación universitaria*. En Chehaybar E. et al. Pensamiento universitario. México, Tercera época No. 93 15-50 pp.

IBARROLA, María de(1997),“La gestión Escolar”,en Gómez Montero (Coord.) pp56-58.

ILRUÑUELA Nájera, Pedro Ma (2010), *Liderazgo educativo y dirección escolar*. Módulo III. Dirección de Instituciones Educativas. Experto Universitario en Administración de la Educación. CADE 2010-2011. España, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

LOBATO, Calleros, María Odette (2008), “Organización de los cuerpos académicos: definición, política y estructura básica de premisas de decisión. Caso de estudio en la educación de la ingeniería. Ponencia para COMIE. Disponible en línea.

LORENTE, Lorente, Ángel (2010), *Estructura y cultura organizativa de los centros educativos*. Módulo III. Dirección de Instituciones Educativas. Experto Universitario en Administración de la Educación. CADE 2010-2011. España, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

LUCHETTI E, y Berlanda O (1998), *El diagnóstico en el aula conceptos, procedimientos, actitudes y dimensiones complementarias*. Argentina, Magisterio del Río de la Plata.

MAHAMUD, Kira (2010), Glosario del módulo II. *Gestión de la educación y de la cultura organizativa*. Experto Universitario en Administración de la Educación. CADE 2010-2011. España, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

MARTÍNEZ, Lobatos Lilia (2004), “El currículum flexible: retos ante una formación para la innovación” En *Currículum y actores. Diversas miradas En Barrón Tirado C. Pensamiento universitario, tercera época No. 97 50-87 pp. México, CESU- UNAM.*

MARUM, Espinosa, Elia et al (2008), “Aportación de elementos teóricos para desmontar la gestión tradicional e impulsar la gestión del conocimiento en las instituciones de educación superior” Ponencia para COMIE. México, Disponible en línea.

MARTUSCELLI, Jaime (2004), *Presentación*. En: *Campo Científico y Formación en el Posgrado* Arredondo Galván Martiniano. Coord. México, UNAM CESU. Plaza y Valdés.

MILICIC, B, Utges, G, Salinas, B y San José, V (2004), *Creencias, concepciones y enseñanza en la universidad: Un estudio de caso de desarrollo profesional colaborativo centrado en un profesor de física*. Revista Española de Pedagogía, LXII: 229, pp. 377-394.

MILICIC, Beatriz et al (2007), La cultura académica como condicionante del pensamiento y la acción de los profesores universitarios de física. En investigaciones en Ensino de Ciências – V12(2), pp.263-284, 2007

NOVEDADES EDUCATIVAS (2007), *El trabajo grupal y las individualidades*. Año 19. No. 202, Argentina.

PÉREZ Abril, Mauricio y Barrios Milena (2008), “Cultura académica y escritura en la universidad. Análisis de interacciones y prácticas discursivas soportadas en herramientas virtuales de trabajo colaborativo. Ponencia para COMIE. México, Disponible en línea.

PIÑA, Osorio, Juan M y Pontón, Claudia (1997), “La eficiencia Terminal y su relación con la vida académica” En Revista Mexicana de Investigación educativa, Vol. II México COMIE/UNAM.

PIÑA, Osorio, Juan M (2002), *Las prácticas y procesos de formación en programas de posgrado de Ciencias Experimentales de la UNAM*. En: Martiniano Arredondo Galván (Coord.) *Programa de Maestría y Doctorado en Ciencias Biomédicas*. México, UNAM. CESU.

PIÑA Osorio, Juan M (2002), “Las prácticas escolares de los estudiantes de un programa de maestría” En trabajo social, México, No. 5, mes Julio, Año 2002, págs.110-123.

PITTELLI, Cecilia y Hermo, Javier (2010), “*Gestión de la educación y de la cultura organizativa*” Módulo II. La Reforma de los Sistema Educativos. España, CADE 2009-2010.

PITELLI, Cecilia y Hermo, Javier (2010), La reforma de los sistemas educativos. Módulo II Gestión de la educación y de la cultura organizativa. Experto Universitario en Administración de la Educación. CADE 2010-2011. España, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

PRECIADO, Cortés Florentina (2004), “El posgrado en educación en la sociedad del conocimiento” En Red de posgrados en educación No. 1 33-39 pp.

_____ (2006), “La cultura académica de los profesores colimenses universitarios: una revisión a partir de la entrevista de historia oral” *En Estudios sobre las culturas contemporáneas*, junio, año/vol. XII, número 23. Universidad de Colima, México pp71-91.

RIVAS, Ontiveros J et al (2003), “La ENEP Aragón UNAM: 25 años de retrospectiva de su historia olvidada”. En Cazés Menache, Daniel et al: *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad T.I. Colección educación superior. México, UNAM.*

ROSALDO, Renato (1991) *Cultura y verdad.* México, CNCA/Grijalbo.

RUGARCÍA, Torres Armando (1990), *¿Es posible vincular docencia e investigación?* Subdirección de investigación. México, Universidad de Chapingo.

SÁNCHEZ, Puentes Ricardo (1993), “Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación” En: *Formular proyectos para innovar la práctica educativa* (pp.17-39) México UPN.

SANTA MARÍA, Martínez María de la Paz (2005), “La formación del investigador en el instituto de ciencias biomédicas de la UNAM “*Resumen del proyecto de tesis doctoral. UNAM Facultad de Estudios Superiores Aragón.* México, UNAM, Inédito.

_____ (2008), *Documento fundacional del campo IV* “Construcción de saberes pedagógicos” de la Maestría en Pedagogía de la FES A. México, UNAM.

SAN FABIÁN, José Luis (2010), *La gestión de la educación en los centros educativos.* Módulo III Dirección de Instituciones Educativas. Experto Universitario en Administración de la Educación. CADE 2010-2011. España, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

SAN FABIÁN, José Luis (2010), *Participación social en la gestión escolar democrática.* Módulo III Dirección de Instituciones Educativas. Experto Universitario en Administración de la Educación. CADE 2010-2011. España, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

SILICEO Aguilar, Alfonso et al (1999), *Liderazgo, valores y cultura organizacional.* México, Mc Graw-Hill.

SILVESTRE Oramas, Margarita (2002), “Diagnóstico pedagógico: importante reto a docentes y directivos”. En Zilberstein Torucha, José *Diagnóstico y transformación de la institución docente.* Centro de Investigación y Desarrollo Educativo A.C. México, CEIDE.

SORIANO Ramírez, Rosa Ma (2008), “Instrumentación de una nueva cultura académica en las universidades públicas” Ponencia para COMIE. México, Disponible en línea.

SOUTO González, Xosé Manuel (2001), “Cultura académica, fracaso escolar y reforma de las humanidades” En Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Universidad de Barcelona. No. 96.

TAPIA Uribe, M (2000), “Equilibrio y consenso en el gobierno de la universidad pública en México.” En D. Cazés Menache, E. Ibarra Colado, y L. Porter Galetar (Coords.), *Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: El papel de las políticas* (pp. 113-124). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

TIANA Ferrer, Alejandro (2010), *La evaluación de las escuelas* como instrumento de cambio educativo. Módulo III-B. Dirección de instituciones educativas. Experto Universitario en Administración de la Educación. CADE 2010-2011. España, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

TINTO, Vicent (1992), *El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. En: *Cuadernos de Planeación Universitaria*. México, UNAM. ANUIES año 6 No.2. 2ª Época.

TINTO, Vicent (1993), "Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores". En *Perfiles educativos*, No.62 pp. 56-63. México, CESU-IRESE. UNAM.

UNESCO, (1998), *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Informe de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, Paris, UNESCO.

VALENCIA, García et al (s/f), "*El análisis político regional, consideraciones en torno a la construcción de un objeto de estudio*"

VALVERDE, Gea, Miguel Ángel (2010), Autonomía y control entre el Estado y la autonomía. Módulo III-B. Dirección de instituciones educativas. Experto Universitario en Administración de la Educación. CADE 2010-2011.España, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

VALLE, Javier M. y Oller, Ana (2010), Calidad y educación. Módulo II. Gestión de la educación y de la cultura organizativa. Experto Universitario en Administración de la Educación. CADE 2010-2011.España, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

VERA, Chávez Yolanda (2003), *Calidad en la educación superior*. México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

VILLA, Lever, L (2001), "El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 No. 11, 63-67.

VILORIA H, Esperanza et al (2006), *Campos profesiones y cultura académica en una universidad pública mexicana Ponencia presentada en el 6º. Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad, "El Papel de la Universidad en la Transformación de la Sociedad"* México, Puebla, Puebla, 1-3 de junio de 2006.

ZEMELMAN, Hugo (1981), "Totalidad y formas de razonamiento, (Ensayo de ideas sobre la función analítica de la dialéctica)", en M. Leff (Coord.), *Biosociología y articulación de las ciencias*, México UNAM.

ZEMELMAN, Hugo (s/f), *Introducción epistemológica al problema de la construcción de índices sociales, documento fotocopiado*.

3.- Documentos normativos y otras fuentes.

BOLETÍN Aragón. Órgano Informativo de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, México.

CARRILLO Avelar, Antonio (2002), El vínculo docencia-investigación en la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón: El retrato de una microexperiencia. México, ENEP Aragón UNAM. Documento interno de trabajo.

_____ (2006), *Epistemología de la Investigación*. Programa del Seminario, de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, México, UNAM.

_____ (2006), *Los retos en la formación de Maestros en Pedagogía en la UNAM. La experiencia de la FES Aragón*. México, Documento interno de trabajo.

_____ (2006), *Eficiencia terminal de egresados de la Maestría en Pedagogía*. División de Estudios de Posgrado e Investigación. Posgrado en Pedagogía. México, FES-A. UNAM.

CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA/Secretaría de Educación Pública (2001), *Programa para el fortalecimiento del posgrado nacional*, México.

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA (2001), *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá.

CUADERNOS PARA TRANSFORMAR NUESTRA ESCUELA No. 1, 2 y 3. *El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela* (1999). México, SEP.

Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (2003), “Seminario-taller de planeación estratégica”. Secretaría Académica del Programa de Posgrado de Pedagogía. México, FES A. UNAM, Documento interno de trabajo, octubre 03.

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ARAGÓN (2005), “Segundo curso-taller sobre sistematización de experiencias de trabajo desde la óptica de la planeación estratégica”. México, FES Aragón UNAM. Secretaría Académica del Programa de Posgrado de Pedagogía. Documento interno de trabajo, 31 de enero, 1 y 2 de febrero 05.

NARANJO Sandoval, H (2008), *Cultura institucional para la calidad educativa*. México, ANUIES. Antología de trabajo.

PEÑA, Antonio (2002), “Breve Manual del Estudiante del Posgrado”. En *Revista de Educación Bioquímica*. No. 2. Vol. 21 Junio 2002. Facultad de Medicina, México, UNAM.

PERALTA, Silverio M Gelacio (2005), *Diagnóstico de la maestría en pedagogía de la FES Aragón, UNAM*. Facultad de Estudios Superiores Aragón. México. Documento interno de trabajo.

PERALTA, Silverio M Gelacio (2007), *Diagnóstico situacional del Posgrado de la FES Aragón, UNAM*. Facultad de Estudios Superiores Aragón. México. Documento interno de trabajo.

PERALTA, Silverio M Gelacio (2008), *Algunos antecedentes de la línea formación y posgrado*. FES A. UNAM. Facultad de Estudios Superiores Aragón. México. Documento interno de trabajo.

PRADILLA, Cobos Emilio (2002), *El posgrado en Ciencias Sociales ante la Globalización y la crisis en México*. En Esquivel Larrondo, Juan Eduardo (Coord.) (2002) *La Universidad Hoy y Mañana II. El posgrado Latinoamericano*, México, UNAM.

PLAN DE DESARROLLO DEL POSGRADO DE LA UNAM 2002-2006 (2002), DGEP México, UNAM. 132 pp.

RÉBORA, Togno Emilia (2001), *El Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y sus actores*. En Sánchez Puentes, Ricardo y Arredondo Galván, Martiniano (Coord.) (2001) *Pensar el posgrado*, México, CESU/PyV/UNAM.

REFORMA A LOS ESTUDIOS DE POSGRADO DE LA UNAM (2004), DGEP. México, 58 pp.

RIVAS, Ontiveros J y Sánchez Gudiño, H (2003), “La ENEP Aragón UNAM: 25 años de retrospectiva de su historia olvidada” En *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad*. Tomo I Colección Educación Superior. México, UNAM.

SÁNCHEZ, Fabián José (2005), *Propuesta de plan de trabajo, 2005-2009*. División de Estudios de Posgrado e Investigación. FES Aragón. México, UNAM. Documento interno de trabajo.

SÁNCHEZ, Puentes Ricardo et al (2004), *La tutoría: prácticas y procesos de formación*. En Arredondo Galván, Martiniano (2004) *Campo científico y formación en el posgrado*, México UNAM/CESU/PYV.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1998), *Propuesta para el desarrollo del trabajo colegiado en las escuelas normales*. Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales. México. SEP.

UNIVERSIDAD DE SONORA 2004-2005, Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI) 3.2

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN 2005-2006, Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI) 3.2.

4.- Tesis Profesionales

CARRILLO, Avelar Antonio (2005), *Cultura académica instituida e instituyente en las escuelas indígenas hñáhñüs. Elementos para resignificar sus prácticas educativas. Tesis de doctorado en ciencias antropológicas. UAM-Iztapalapa. México.*

CASTILLO, Lujano Modesto (1999), *Análisis del plan de estudios de la maestría en enseñanza superior. Tesis de maestría en enseñanza superior. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, México, UNAM.*

CORTÉS, Coronel Ramón (2005), *La investigación educativa del posgrado de la UNAM; un campo en proceso de constitución. Tesis de maestría en pedagogía. México, UNAM.*

GÓMEZ, Ramírez Daniel (2001), *Formación Docente y Reestructuración de la Maestría en Enseñanza Superior: Un Proceso de Construcción Colegiada. Tesis de maestría en enseñanza superior. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón. México, UNAM.*

GUTIÉRREZ, López Catalina (1998), *Cultura académica y prácticas culturales en los docentes de las escuelas normales del estado de Guanajuato. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. México, UNAM.*

MENDIOLA, Andrade Eriberta (2007), *La producción académica de los alumnos de la maestría en pedagogía en la Facultad de Estudios superiores Aragón: El caso de la construcción de ensayos escolares. Tesis de Maestría en Pedagogía. Facultad de Estudios Profesionales Aragón. México, UNAM.*

ROMERO, Hernández José Luis (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 en enseñanza superior. ENEP Aragón México, UNAM.*

ROMO, Beltrán Rosa Martha (1999), *Currículum, cultura académica y producción magisterial. Tesis de doctorado en pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. México, UNAM.*

SILVA, Rosas Alberto Daniel (2008), *La excelencia académica en el discurso hegemónico de educación superior visto por estudiantes de doctorado: El caso del DIE. Tesis de doctorado en pedagogía. Facultad de Estudios Superiores Aragón, México. UNAM.*

SORIANO, Peña Reynalda (2009), *Significados e identificaciones construidas por los tesisistas de la FES Aragón. Tesis profesional de doctorado en pedagogía. F F y L. México, UNAM.*

SORIANO, Ramírez R (2007), *Instrumentación de una cultura académica en las universidades públicas: ¿Inmersión o sujeción de la colectividad? Tesis profesional de doctorado en pedagogía. FES Aragón, México, UNAM.*

5.- Fuentes de Consulta electrónica

Alternativas para la gestión académica (2002), www.unne.edu.ar/web/planeamiento/apl-universidad-VII.doc

IPE Buenos Aires (1996), *Gestión educativa estratégica. Diez Módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*, Ministerio de Educación de la Nación/IPE Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

Bravo, Cisneros Ángel (2002), *Educación superior y organismos internacionales, Ponencia*. Tercer congreso nacional y segundo internacional de la Red retos y expectativas de la Universidad. Ponencia de la segunda mesa Políticas para la educación superior, celebrado en Noviembre del 2002 en Toluca Edo. México. Tomado de <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Framesetmemorias.htm>

Milicic, B (2005), *La cultura profesional como condicionante de la adaptación de los profesores de Física universitarios a la enseñanza de la física*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia, disponible en <http://www.tdx.cesca.es/TDX-0613105-182151/>

Panqueva Terasona, J. (1998), *V. Proyecto educativo y currículo*. En <http://integral.objectis.net/educación/seminariocurriculopanquevav%20proyecto>.

Riquelme, Segovia Alfredo et al (2003), *La globalización, historia y actualidad. Módulo de historia y Ciencias Sociales*. Ministerio de educación. Chile. http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Modulo_Globalizacion.pdf.

Tinto, Vicent (1989), *Definir la deserción: una cuestión de perspectiva*. En <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/Mexico/revedusup/1989/V1>

Programa para el fortalecimiento del posgrado nacional (2001), México Conacyt. <http://www.conacyt.mx/daic/padron-excel/conv> PFPN. html

Universidad Nacional Autónoma de México (2001), *Programa de Posgrado en Pedagogía*. <http://www.unam.posgrado/educación/pedagogía.htm>.

Universidad de Tolima (1999), *Proyecto Educativo Institucional*. En <http://www.ut.edu.co/fif/autoevaluacion/reglamentacion/proyecto%20educativo%institucional.pdf>

6.- Búsquedas sobre fuentes electrónicas en materia educativa

<http://www.comie.org.mx>
<http://www.observatorio.org>
<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/dirrseed.html>
<http://redie.ens.uabc.mx>
<http://biblioweb.dgsca.unam.mx/revistas/edu2001/>
<http://anuario.upn.mx/site/>
<http://www.inee.com.mx>
<http://www.sep.gob.mx>
www.cee.edu.mx
<http://www.unam.mx/cesu/iresie/>
<http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/PERFILES-index.html>
www.anuies.mx
<http://www.latarea.com.mx>
<http://www.campus-oei.org/revista/>
<http://www.iacd.oas.org/template-spanish/laeducacion.htm>
<http://redalyc.uaemex.mx/>
<http://www.preal.cl/index.php>
<http://www.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=inv02b4>
<http://www.riseu.net/>
<http://www.contexto-educativo.com.ar/>
<http://www.uv.es/RELIEVE/>
<http://www.siteal.iipe-oei.org/>
<http://unesdoc.unesco.org/ulis/>
www.unesco.cl
<http://www.unesco.cl/esp/biblio/index.act>
<http://www.worldbank.org/>
<http://caliban.sourceoecd.org/>
<http://www.pisa.oecd.org/>
[http://www.ceneval.edu.mx.](http://www.ceneval.edu.mx)
<http://www.unam.mx/cesu/biblioteca>
<http://.odiseo.com.mx/2005/07/print/toral-investigación.htm>

Anexos

Anexo 1 Resultados del diagnóstico situacional del programa de maestría en pedagogía de la FES Aragón UNAM (2005)

Caracterización de los actores (Alumnos de la maestría en pedagogía)

La población participante se integró con 22 alumnos (de ellos 19 corresponden al sexo masculino y 5 al femenino) de la Maestría en Pedagogía, lo que corresponde al 91% de la población total, que fue de 24 alumnos.

I Actores

- 8 de cada 10 estudiantes eran mujeres y sólo 2 hombres.
- El rango de edad de los estudiantes era desde los 26 hasta los 50 años, concentrándose la mitad de la población entre los 31 y los 35 años.
- De los estudiantes 50% eran solteros, 40% casados y 10% en unión libre.
- 7 de cada 10 tenía casa o departamento propio y sólo 2 rentaba.
- 6 de cada 10 de los estudiantes no tenía hijos; sin embargo 3 dijo tener de dos a tres y sólo 1 un hijo. (*3 de cada 10 mencionó no tener dependientes económicos*)
- Los ingresos mensuales de los estudiantes fluctuaban entre cinco mil y diez mil pesos. (promedio salarial de un docente)
- La UAM, pero sobre todo la UNAM es la escuela de procedencia de los maestrantes, la primera con 14. 6% y la segunda con 64%, un mínimo porcentaje proviene de otras instituciones privadas principalmente.
- La licenciatura de origen de los alumnos además de pedagogía y educación, fueron psicología, sociología, comunicación social, diseño de la comunicación, enseñanza media con especialidad en inglés, periodismo y trabajo social.
- El tiempo en el que los alumnos egresados de la licenciatura se incorporaron al posgrado se distribuyó de manera equitativa entre 1 y 3 años, y 10 o más años, con un porcentaje de 28% y 21%.
- Los estudiantes realizaron sus estudios básicos y medios en escuelas públicas y no contaron con beca.
- El programa de maestría es netamente local ya que los estudiantes no han realizado viajes académicos (intercambios y estancias de investigación).
- Una gran debilidad es la carencia del idioma extranjero, sólo 1 de cada 10 dominaba el inglés, mientras que 4 de cada 10 reportó que sólo leía y 3 de cada 10 respondió no saber. Para el caso de francés sólo 1 de cada 10 leía mientras que el resto reportó no saberlo.
- Sólo 4 de cada 10 había recibido algún reconocimiento por méritos académicos y sólo 1 de cada 10 pertenecía a alguna asociación académica.
- Sólo 2 de cada 10 tenía beca y ésta fue otorgada por la UNAM.
- La mayoría de los estudiantes no trabajaron durante sus estudios de bachillerato, así como en licenciatura. En el momento de la investigación 8 de cada 10 estudiantes trabajaba en alguna institución educativa.
- 6 de cada 10 de los estudiantes había desempeñado trabajos altamente relacionados con su formación profesional, sin embargo 4 de cada 10 había tenido actividades laborales con media o baja relación.
- 8 de cada 10 no tenía ninguna publicación.

El actor principal del programa es un sujeto que está inserto en un contexto socioeconómico determinado, éste influye en sus determinaciones académicas. Se trata principalmente de una persona

joven del sexo femenino que se formó en escuela pública, trabajó durante sus estudios y principalmente proviene de la carrera de pedagogía de la UNAM, su área de formación es hacia la docencia, actualmente labora como docente en diferentes niveles educativos. La mayoría tienen dependientes económicos, gana en promedio (\$125 a 250 diarios) entre 5,000 y 10,000 pesos mensualmente, además de sus responsabilidades familiares y laborales; no ha realizado viajes académicos, ni actividades extraescolares, no domina ninguna lengua extranjera. Desea cursar estudios de maestría esencialmente porque busca la profesionalización de su labor. Dispone sólo de medio tiempo para sus estudios, al término de los seminarios se retira rápidamente realiza traslados largos y tiene que cumplir con sus responsabilidades familiares y laborales para el siguiente día. Realiza sus trabajos escolares (lecturas, reportes, ensayos,) principalmente en casa o en su trabajo. En ocasiones descuida sus obligaciones académicas por falta de tiempo y recursos para obtener los materiales necesarios, lo cual no le permite participar activa y propositivamente. Asumen un papel pasivo, receptivo y sólo dispone de los elementos vistos en clase y de sus notas; este rezago se manifiesta en el avance de su proyecto de investigación que tiene que presentar en las reuniones de comité y coloquios.

II Programa de Posgrado

- Por Internet, compañeros y profesores fueron los medios por los cuáles se conoció el programa, por 2.5, 3 y 2.5 alumnos de cada 10 .
- 9 de cada 10 estudiantes no había cursado ningún otro posgrado.

Las valoraciones que los estudiantes asignaron a diferentes aspectos del programa fueron:

a).- 4 estudiantes de cada 10 opinaron que la **profundidad de los contenidos** era regular, para 3 de cada 10 era buena, para 1 era muy mala. (para el 70% era de regular a buena)

b).- Sobre el nivel de **especialidad de los contenidos** 4 de cada 10 lo consideró regular.

c).- **La actualidad de los contenidos** era excelente para 40% y 30% la consideró regular.

d).- Para 2 de cada 10 la **claridad sobre los objetivos del programa** era muy mala, y 4 de cada 10 la consideraba buena.

e).- Sobre las **actividades académicas** 8 de cada 10 las consideraban de malas a regulares.

Un dato interesante es que 4 de cada 10 estudiantes reportó que los seminarios de investigación son muy malos y en contraste 2 de cada 10 los consideran excelentes y el resto de malos a regulares 40%. (80% los consideró desde muy malos, pasando por malos, hasta regulares)

- 6 de cada 10 estudiantes consideró que la **calidad del programa** es de regular a buena.
- Sobre la **pertinencia del programa** 50% calificó su pertinencia de mala a regular.
- Los porcentajes más altos sobre la **equidad del programa** fueron de manera extrema. El 23% dijo que la equidad era excelente y el mismo porcentaje la calificó de muy mala.
- Sobre el nivel de **innovación del programa** 3 de cada 10 lo calificó de muy malo.
- 8 de cada 10 estudiantes dijo conocer el Reglamento General de Estudios de Posgrado, así como el Plan de Estudios, no así las normas operativas que eran desconocidas por el 9 de cada 10 estudiantes, así como también las disposiciones de servicios escolares.
- 4 de cada 10 afirmó no tener problemas con la administración del posgrado. Igualmente ocurría con la afinidad entre compañeros (valorada con un 72%) y con los profesores (valorada en un 66%)
- Con respecto a la congruencia entre expectativas personales y el posgrado, 5 de cada 10 nunca había enfrentado este tipo de problemas.

- 4 de cada 10 alumnos había experimentado problemas de índole económica esporádicamente.
- La conducción y planeación del programa para los estudiantes era considerada como buena para 5 de cada 10 alumnos.
- Los estudiantes destacaron en primer lugar (76%) el hecho de que **su formación les permitirá fortalecer su vida académica.** (ni la vinculación al mercado laboral ni la obtención de mejores ingresos las visualizan como un beneficio que acompañe los estudios de posgrado.)
- Destaca el alto porcentaje que los estudiantes dan a la vinculación del programa con la docencia, que es del 47% para la opción alta.
- El programa SEP-CONACyT es desconocido por 9 de cada 10 estudiantes, y los pocos que lo conocen están a favor de él.
- 5 de cada 10 estudiantes piensan que el Reglamento General de Estudios de Posgrado ha fortalecido al programa en que estudian en un grado mediano, así como algunas figuras del posgrado,

El actor valoró al programa de pedagogía sobre diferentes aspectos: se enteró de la existencia del mismo principalmente por compañeros, consideró que la calidad del programa es desde muy mala a regular (50%) porque señaló que la pertinencia, equidad e innovación del programa no son buenas, es regular (30%). Porque la profundidad con que se manejan sus contenidos no es muy buena (70% reportó que es de regular a buena), además las actividades académicas son malas y regulares (80%) también consideran que sus seminarios de investigación son desde muy malos a regulares (80%) y la claridad de sus objetivos no es muy buena. (le parece apenas buena al 40%). Conoce el reglamento general de estudios de posgrado y el plan de estudios (80%), pero no conoce las normas operativas ni las disposiciones de servicios escolares (90%). Afirmó no tener problemas con la administración del posgrado, ni con sus compañeros y profesores. Manifestó no haber enfrentado problemas entre las expectativas personales y el posgrado. Piensa que la planeación y conducción del programa son buenas (50%). El actor destaca (en su mayoría 80%) que su formación le permitirá primero fortalecer su vida académica y no su vinculación al mercado laboral para obtener mejores ingresos. Y afirma que la vinculación del programa con el sector de investigación es regular (33%) y con la docencia es alta (47%); sobre el sector industrial y de servicios. En términos generales si las valoraciones fueron bajas por la mayoría de los alumnos que esperan una profesionalización.

III Procesos y Prácticas de Formación

- El principal motivo para ingresar a la maestría fue la dedicación a la docencia por 6 de cada 10 alumnos y en segundo lugar la dedicación a la investigación por 3 de cada 10 y en tercer lugar la dedicación al ejercicio profesional especializado por 1 de cada 10.
- El comité de admisión al programa fue considerado bueno por 6 de cada 10 alumnos, 2 de cada 10 dijo que era regular y 2 de cada 10 lo consideró deficiente.
- Las exigencias de admisión las consideraron normales 6 de cada 10 alumnos, 3 de cada 10 las consideró altas y 1 de cada 10 dijo que eran excesivas.
- Las exigencias de graduación se consideraron normales por 3 de cada 10 alumnos, y 2 de cada 10 opinó que eran altas.
- 5 de cada 10 no conocía los trámites administrativos de graduación y 3 de cada 10 creía que eran altos.
- Definitivamente el tiempo completo para todos los estudios es demasiado importante.
- Durante el proceso de formación, 4 de cada 10 estudiantes dijo que participaba frecuentemente en seminarios de investigación, lo que contrasta con el otro 4 de cada 10 que no lo hace.
- Los encuentros estudiantiles no son frecuentados por 4 de cada 10 estudiantes, y sólo 3 de cada 10 dijo haber asistido a uno.

- A congresos nacionales 2 de cada 10 no había asistido a ninguno, pero 4 de cada 10 había asistido por lo menos una vez.
- A conferencias 4 de cada 10 estudiantes dijo haber asistido más de tres veces a ellas.
- 7 de cada 10 estudiantes dijo no haber realizado nunca una estancia de investigación.
- 6 de cada 10 estudiantes se reunían con el tutor al semestre más de siete veces, (en promedio cada 15 días) y con el comité tutorial de 2 a 4 veces (en promedio al inicio, durante y al final del semestre) por 5 de cada 10 alumnos.
- 5 de cada 10 alumnos dijo que mantenía una excelente relación con su tutor, así como con otros tutores del programa, mientras que el 1 de cada 10 dijo que tiene una relación que va de regular a deficiente.
- 5 de cada 10 alumnos dijo que mantenía una buena relación con profesores, compañeros y administrativos. Para el caso de los funcionarios, la buena relación era percibida por 3 de cada 10 alumnos y finalmente 2 de cada 10 la consideró deficiente.
- El funcionamiento del comité tutorial y el comité académico fueron considerados como buenos por 5 de cada 10 alumnos. Pero 2 de cada 10 consideró regular al comité tutorial.
- Los procesos de formación fueron considerados buenos por 6 de cada 10 alumnos, sin embargo, 3 de cada 10 dijo que eran regulares.
- 5 de cada 10 alumnos consideró que las actitudes de sus profesores al evaluar fueron justas, y 2 de cada 10 las consideró poco justas. 4 de cada 10 señaló que la evaluación casi siempre cumple funciones de retroalimentación y otros 4 de cada 10 afirmó que algunas veces. Sobre los criterios de evaluación, 6 de cada 10 los consideró pertinentes y 2 de cada 10 muy pertinentes.

El actor ingresa a la maestría para profesionalizar su docencia (60%), lo cual atrae a profesionales de otras carreras para el logro de este fin, el actor piensa que el funcionamiento del comité de ingreso al programa es bueno (60%), las exigencias de admisión le parecen normales (60%) la mitad de los alumnos (52%) no conocía los trámites administrativos de graduación y cuando se enteró (33%) le parecieron altos, indiscutiblemente el tiempo completo es fundamental para que el actor logre sus propósitos académicos. Menos de la mitad de la población (40%) participa al año en seminarios de investigación, encuentros estudiantiles, congresos nacionales, conferencias y menos en estancias de investigación; por sus condiciones personales, laborales y familiares. El actor reportó (60%) que con el tutor se reúne al semestre en promedio ocho veces (cada 15 días), y con el comité tutorial (52.4%) en promedio 3 veces (al inicio, durante y al final) durante el semestre. Más del 50% dijo mantener una excelente relación con su tutor, profesores, compañeros y administrativos. El funcionamiento del comité tutorial y el comité académico fueron considerados buenos (50%). Los procesos de formación fueron considerados como buenos (66%), con respecto a la evaluación, el 50% consideró que las actitudes de sus profesores al evaluar fueron justas y los criterios de evaluación, (57%) los consideraron pertinentes.

IV Condiciones Institucionales

- 7 de cada 10 estudiantes considera que los recursos financieros del programa son insuficientes
- 4 de cada 10 estudiantes considera regular el apoyo para conferencias
- 7 de cada 10 estudiantes considera que los recursos financieros del programa son deficientes para la asistencia a congresos nacionales
- 8 de cada 10 estudiantes considera que los recursos financieros del programa son deficientes para la asistencia a congresos internacionales
- 4 de cada 10 considera que los servicios de cómputo son aceptables
- 5 de cada 10 considera que los servicios de información como biblioteca y hemeroteca son deplorables

- Las opiniones con respecto a los espacios de trabajo para estudiantes se encuentran divididas entre aceptables, funcionales y deplorables
- Los espacios de trabajo para profesores se consideran de funcionales a deplorables por 3 de cada 10 estudiantes respectivamente
- 5 de cada 10 considera que las aulas son aceptables
- 4 de cada 10 considera que las oficinas son entre aceptables y funcionales
- 5 de cada 10 considera que el equipo audiovisual es aceptable
- 4 de cada 10 considera que los apoyos para becas son buenos
- 3 de cada 10 considera que las facilidades para publicar son regulares y deficientes.

Es importante conocer la percepción que tiene el actor sobre los servicios, apoyos e instalaciones con las que la institución cuenta para coadyuvar en su formación profesional de posgrado, al respecto hubo tres cualidades que reflejó el instrumento sobre algunos aspectos. Las deplorables, deficientes e insuficientes. Recursos financieros (70%), asistencia a congresos nacionales (70%), Biblioteca y hemeroteca (50%), apoyos para publicar (30%) espacios de trabajo para los estudiantes (30%). Las regulares y funcionales. Conferencias (40%), oficinas (40%), espacios de trabajo para estudiantes (30%). Las aceptables Servicios de cómputo (40%), aulas (50%), audiovisuales (50%), becas (40%) y espacios de trabajo para estudiantes (30%). Es importante conocer la historia de la institución y sus condiciones, ya que en torno a éstas se ha escrito una historia académica propia y determinada. Las condiciones institucionales resultan ser de suma importancia para el logro de los procesos de formación y de las prácticas escolares. Permiten la conformación de una vida y cultura académica propicia para coadyuvar en la formación y desarrollo profesional de docentes y alumnos del programa.

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES DE POSGRADO

Este cuestionario tiene como objetivo obtener información para la elaboración del diagnóstico situacional del posgrado de la FES. El cuestionario está estructurado en cuatro ámbitos de exploración: *actores del posgrado, programas de posgrado, procesos y prácticas de formación y condiciones institucionales*. La información es anónima y confidencial. Agradecemos su colaboración.

Instrucciones: Llene, cruce o marque el espacio que corresponda a su respuesta. En algunos casos puede ser más de una opción.

Actores

1. Nivel en el que está inscrito:

(1) Maestría	(2) Doctorado
--------------	---------------

2. Programa de posgrado en el que está inscrito

- | | | | |
|--|--|---|---------------------------------|
| (1). Programa de Maestría y Doctorado en Derecho | (2). Programa de Maestría y Doctorado en pedagogía | (3). Programa de Maestría y Doctorado en Economía | (4). Especialización en puentes |
|--|--|---|---------------------------------|

3. Sexo

(1) Femenino	(2) Masculino
--------------	---------------

4. Edad

5. Estado Civil

(1) Soltero	(2) Casado	(3) Unión libre	(4) Viudo	(5) Divorciado
-------------	------------	-----------------	-----------	----------------

6. Tipo de vivienda

(1) Casa/Depto Propio	(2) Casa/Depto Rentado	(3) Renta compartida
-----------------------	------------------------	----------------------

7. ¿Cuántos hijos tiene ?

(1) Ninguno	(2) Uno	(3) Dos a Tres	(4) Más de tres
-------------	---------	----------------	-----------------

* Instrumento recuperado de la investigación: Retos a la expansión y a la calidad del posgrado en México. Complejidad y Heterogeneidad en el Posgrado Universitario, que se realizó en el Centro de Estudios Sobre la Universidad de la UNAM.

8. Dependientes económicos

(1) Ninguno (2) Uno (3) Dos a Tres (4) Más de tres

9. ¿A cuánto ascienden sus ingresos mensuales?

(1) Menos de 5,000 pesos en adelante (2) De 5,000 a 10,000 pesos (3) De 10,000 a 15,000 pesos (4) De 15,000

10. Cursó la licenciatura en

(1) UNAM (2) UAM (3) IPN (4) Inst. Privada; (5) Otra Especifique.

11. Nombre de la licenciatura cursada

12. ¿Cuánto tiempo transcurrió entre su egreso de la licenciatura y el ingreso al posgrado?

(1) Menos de 1 año (2) 1-3 años (3) 4-6 años (4) 7-9 años (5) 10 Más años

13.-Tipo de escuela en la que se formó

Tipo de escuela	(1) Pública	(2) Privada
a) Primaria		
b) Secundaria		
c) Bachillerato		
d) Licenciatura		
e) Maestría		

14. ¿Contó con beca?

(1) Sí (2) No

(1) Primaria (2) Secundaria (3) Bachillerato (4) Licenciatura (5) Maestría.

15. Si ha viajado al interior del país o al extranjero con propósitos de intercambio y superación académica indique

¿a qué lugares y cuántas veces?

Lugar	Cantidad de veces	Actividades académicas desarrolladas
a) Interior del país		
b) América Latina		
c) Estados Unidos		
d) Canadá		
e) Europa		
f) Otro. Especifique		

16. Indique el nivel del idioma que maneja

Idioma	(1) Lee	(2) Habla	(3) Escribe	(4) Lee-Habla-Escribe
a). Inglés				
b). Francés				
c). Italiano				
d). Otro. Especifique				

17. Durante sus estudios superiores ¿ha recibido reconocimientos por sus méritos académicos?

(1) Si: Especifique

(2) No

18. ¿Pertenece a alguna academia, asociación o fundación vinculada con sus estudios?

(1) SI : Especifique

(2) No

19. ¿Actualmente cuenta con beca para estudios de posgrado?

(1) SI

(2) No

20. ¿Qué institución la otorga?

(1) CONACYT

(2) DGAPA

(3) DGEP

(4) Otra; Especifique _____

21. ¿Si ha trabajado durante sus estudios marque en qué nivel y dónde?

Nivel educativo	UNAM	Otra Universidad pública	Universidad privada	Sector industrial	Sector de servicios gubernamental	Otro. Especifique

a) Bachillerato						
b) Licenciatura						
c) Especialización						
d) Maestría						
e) Doctorado						

22. ¿Cuál es su trabajo actual?

(1) Funcionario en la academia	(2) Profesor Bachillerato	(3) Profesor Licenciatura	(4) Profesor Posgrado y/o Investigador	(5) Profesional en la industria	(6) Trabajador por su cuenta	(7) Otro. Especifi que
--------------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	--	---------------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

23. ¿Cuál ha sido la relación entre la mayoría de los trabajos que desempeñado y sus estudios?

(1) Alta (2) Mediana (3) Escasa (4) Nula

24. ¿Ha publicado artículos?

(1) SI (2) NO (PASE A LA26)

25.-Indique el número total de sus publicaciones y su nivel de participación

	(1) Autor	(2) Co-autor
a) Artículos		
b) Capítulos en Libros		
c) Libros		

Programa de Posgrado

26. ¿A través de qué medio conoció usted el programa?

(1) Periódico (2) Internet (3) Compañeros (4) Profesores (5) Folletos (6) Radio (7) T. V (8) Otro. Especifique

27. ¿Ha cursado otros estudios de posgrado?

(1) SI Especifique:

(2) NO

Aspectos:	Excesivas	Altas	Normales	Bajas	Insuficientes
a). Admisión					
b). Candidatura al grado					
c). Graduación					

43. Considera que los trámites administrativos para la graduación son:

1.Muy Complicados 2.Complicados 3.Simples 4. No los conosco

44. El criterio de tiempo completo con relación a la formación de los estudiantes ¿es importante en su programa?

1.SI 2.NO

45. ¿Cuál es la frecuencia con la que participa en un año a las siguientes actividades académicas

Más de tres	Ninguna	Una vez	Dos veces	Tres veces
a).Seminarios de investigación				
b).Encuentros de estudiantes				
c).Congresos Internacionales				
d).Congresos Nacionales				
e).Conferencias				
f).Estancias de investigación				

46.¿Cuál es el mecanismo para contar con un tutor?

1.Asignación institucional 2.Solicitud personal 3.Invitación de un tutor

47. Cuantas veces al semestre se ha reunido con:

	Una	Dos-cuatro	De cinco a siete	De siete-Más
a). El Tutor				
b). Miembros del Comité Tutorial				
c). El Comité Tutorial				

48. La relación académica que tiene establecida con su tutor es: 1.Excelente 2.Buena 3.Regular 4.Deficiente

49. ¿Cómo califica las interacciones que mantiene con los participantes de su programa de posgrado?

	1Excelentes	2.Buenas	3.Regulares	4.Deficientes	5.Nulas
a). Tutores					
b). Profesores					
c). Compañeros					
d). Administrativos					
e). Funcionarios					

50. ¿Cómo considera el funcionamiento de los siguientes órganos colegiados de su programa?

	1.Excelente	2.Buena	3.Regular	4.Deficiente
a). Comité tutorial				
b). Comité Académico del programa				

51. En su opinión, los procesos de formación son:

(1) Excelentes Deficientes (2) Buenos (3) Regulares (4)

52. ¿Cómo considera la actitud de los profesores-tutores al evaluar?

(1) Muy Justa Injusta (2) Justa (3) Poco justa (4)

53. ¿Considera que la evaluación de los estudiantes cumple con la función de retroalimentar el proceso de aprendizaje?

(1) Siempre Nunca (2) Casi siempre (3) Algunas veces (4)

54. Cómo consideras los criterios de evaluación-acreditación en el programa?

(1) Muy pertinentes pertinentes (2) Poco pertinentes (3) Pertinentes (4) No

Condiciones Institucionales

55. Los recursos financieros del programa para la formación de los estudiantes es:

1.Suficiente 2.Insuficiente

56. ¿Cómo considera el apoyo del programa para la realización de las siguientes actividades?

Actividades	1.Excelente	2.Buena	3.Regular	4.Deficiente
a) . Ciclos de conferencias				
b). Asistencia a Congresos Nacionales				

Anexo B Resultados del diagnóstico situacional del programa de maestría en pedagogía de la FES Aragón UNAM (2005)

RESULTADOS GENERALES DE PROFESORES DEL PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA.

La población participante se integró con 24 profesores de Maestría en Pedagogía, lo que corresponde al 92% de la población total, de ellos 19 corresponden al sexo masculino y 5 al femenino.

ACTORES

El 62.5% de los profesores del programa tiene otra actividad laboral remunerada además de la docencia en la UNAM, es decir, sólo el 37.5% de los profesores lo son de tiempo completo. El 66.7% son profesores de asignatura pero de ellos el 37.6% laboran en diversos niveles educativos. Con respecto a la antigüedad de los docentes en el programa el 70% tiene más de cinco años dando clases en el programa. La mayoría de la planta docente de pedagogía tiene una antigüedad en la docencia de más de seis años. (95.9%). En los profesores, el sexo masculino predomina 80%. En el programa hay solteros, casados, divorciados y en unión libre en igualdad de porcentajes. Las edades de los profesores en pedagogía fluctúan entre los 41 y los 60 en un 70% de los casos. Los viajes de intercambio académico son escasos, aun así, hay personas que han viajado por lo menos una vez a Europa con este propósito (30%). A Canadá solo una persona ha ido, igual que para Estados Unidos. Para el caso de algún país de América Latina, también se destaca un 41.6% que ha viajado por lo menos una vez. Respecto a otros lugares, se mencionó algún lugar de Israel. En cuanto a idiomas, el inglés es el que mayor preponderancia tiene. Sólo tiene el dominio del idioma un 25% de los profesores. De estos últimos lo leen un 45%. El francés es segundo idioma conocido en mayor medida por los profesores de entre los cuales el 12 % por lo menos lo lee y el 16.7% lo domina. Lo mismo ocurre con el italiano, el 20.8% de profesores lo lee. Sólo un profesor conoce el alemán. Acerca de los estudios, los profesores en su mayoría asistieron a la primaria pública (83.3%), también en secundaria (79%) respectivamente, en bachillerato (83%), en licenciatura (95%), maestría (83%) con la consideración de que no todos tienen estudios de doctorado. En el programa, los profesores hicieron sus estudios superiores principalmente en la UNAM (71%). El 66 % de los profesores ha recibido reconocimientos durante sus estudios; en el programa sólo un 45.8% son miembros de alguna asociación académica. Acerca de las publicaciones, un 20% ha sido autor de algún artículo, para el caso de capítulos de libros, 33.4% han publicado. El mismo fenómeno se da para el caso de libros completos. De los profesores pertenecen al SNI, solo el 19.2% como candidatos o en el nivel 1. En el PRIDE hay siete profesores en nivel A y B. Para los profesores, el grado de vinculación entre sus estudios y sus trabajos es considerado alto (73%).

El profesor de la maestría en pedagogía es un académico (principalmente del sexo masculino y varía su estado civil), su edad fluctúa entre los 41 y 60 años, formado principalmente en escuela pública, cursó sus estudios superiores en la UNAM, más de la mitad de los profesores han recibido reconocimientos durante sus estudios. Cuenta con una antigüedad de más de cinco años de laborar en la maestría, su nombramiento es de profesor de asignatura; pero tienen una gran trayectoria y experiencia laborando básicamente en la docencia en diversos niveles educativos. No tiene gran cantidad de viajes de intercambio académico, los pocos que los han realizado han sido al interior del país y a algún país de América Latina. Sólo una cuarta parte de la planta de profesores domina el inglés

(de éstos sólo la mitad lo lee), el francés es el segundo idioma mencionado y el italiano en menor medida. Menos de la mitad pertenece a alguna asociación académica, son muy pocos 20% los que han publicado algún artículo, un capítulo de libro o la totalidad del libro. En esta proporción señalaron pertenecer al SIN sólo como candidatos o en el nivel 1 y en el PRIDE sólo están aquellos profesores (7) de tiempo completo.

PROGRAMA DE POSGRADO

De acuerdo con su experiencia, los profesores, clasifican como *buenos* los siguiente aspectos del programa: claridad de los objetivos, 32.4%; organización de actividades académicas, 47.1%; trascendencia social, 38.2%; formación de cuadros, 32.4%; profundidad, 26.5%; especialización, 38.2%; actualidad, 23.5%. El 75% de los profesores dicen conocer el plan de estudios. Los profesores, 41.2%, dicen que hay una relación permanente entre su programa y el sector productivo y de servicios. Un 38.2% de los profesores dice que el programa promueve la participación del personal académico en cursos con otras instituciones o dependencias de la UNAM. Al cuestionarlos sobre el funcionamiento de los órganos colegiados de su programa contestaron: el 55.9% los considera buenos. De igual manera consideran buenos al comité académico del programa, 50%. Pero al preguntarles si conocen las funciones de los órganos colegiados, sólo el 53.3% de los profesores las conocen. Al pedirles que indicaran algunos aspectos en su programa: dicen que la calidad, 44.1%, es muy buena; al igual que la pertinencia, 44.1%; la equidad, baja 9 puntos, pues solo el 35.1% los considera muy buenos y finalmente un 32.4% considera buena la innovación de su programa. EL 55.9% menciona conocer el programa para el fortalecimiento del Posgrado Nacional SEP/CONACYT. Pero solo el 44.1% esta de acuerdo con los nuevos indicadores de calidad del padrón Nacional de Posgrado SEP/CONACYT. Un 47.1%, de los profesores del programa, dice que el Reglamento de Estudios de Posgrado de la UNAM tiene un grado mediano en la consolidación del posgrado. En cuanto a las figuras del posgrado: los profesores 86.7%, dicen que el grado es mediano en que estas figuras han impulsado un mayor desarrollo y calidad en el programa.

Para los profesores del programa sólo consideraron como “buenos” de menor a mayor los siguientes aspectos del programa: actualidad y profundidad 2 de cada 10; especialización, claridad de sus objetivos, formación de cuadros y trascendencia social 3 de cada 10 y organización de actividades académicas 4 de cada 10. No todos conocen el plan de estudios sólo 7 de cada 10, un poco más de la mitad consideran buenos el funcionamiento de los órganos colegiados, pero al preguntarles sobre sus funciones sólo la mitad los conocía. Al cuestionarlos sobre algunos aspectos del programa llama la atención sobre la valoración que les dan (de mayor a menor) calidad y pertinencia, 4 de cada 10, muy buena; la equidad, 3 de cada 10 muy buenos y finalmente la innovación un 3 de cada 10 la consideran buena. La mitad de los profesores menciona conocer el programa para el fortalecimiento del Posgrado Nacional SEP/CONACYT. Pero sólo 4 de cada 10 esta de acuerdo con los nuevos indicadores de calidad del padrón Nacional de Posgrado SEP/CONACYT.

PROCESOS Y PRÁCTICAS DE FORMACIÓN

Un 52.9% de los profesores del programa afirma que el funcionamiento de la comisión de admisión al programa es bueno. El 38.2% menciona que las exigencias académicas de admisión son normales, al igual que las de graduación, 47.1%. Un 44.1% considera los trámites administrativos para la graduación son complicados. El 73.5% menciona que el mecanismo para que los estudiantes cuente con un tutor es mediante la asignación institucional. El 32.4% tiene a dos tutorandos en maestría. En la opinión de los

profesores, el 70.6%, los procesos de formación que ofrece el programa son buenos. De aquellos profesores que son tutores el 47.1 % dice que el desempeño académico de los alumnos de maestría es bueno, 33.3% de los profesores dicen que su desempeño como académico es bueno. En cuanto a las interacciones que mantienen los participantes, el 44.1%, dice que hay una buena relación entre estudiantes, el 52.9% entre profesores y tutores, el 44.1% entre funcionarios y por último el 55.9% dice tener buena interacción con los administrativos. El 55.9% considera los criterios de evaluación-acreditación en el programa como pertinentes. El 70.6% asegura que el criterio de tiempo completo con relación a la formación de los estudiantes es indispensable en el programa.

Para la mitad de los profesores el funcionamiento de la comisión de admisión al programa le parece bueno, pero menos de la mitad señala que las exigencias de admisión y graduación son normales. La mayoría identifica que los procesos de formación que brinda el programa a los alumnos son “buenos”, la asignación de tutorandos es institucional y en promedio atienden cada uno a dos alumnos. Menos de la mitad de los tutores identifican el desempeño académico de los alumnos como bueno y su desempeño propio (del tutor) lo consideran bueno. En general los profesores señalan que hay una buena interacción entre todos los actores del programa: alumnos, tutores, funcionarios y administrativos. Un aspecto determinante es que la mayoría de los profesores considera esencial el criterio de tiempo completo para la formación de los estudiantes.

CONDICIONES INSTITUCIONALES

El 73.5% de los profesores califica la gestión académica del programa como buena, y la administrativa, 55.9%, en menor puntaje. Los apoyos que ofrece el programa al personal académico como: publicaciones son calificados, 38.2%, como regulares; asistencia a congresos, 32.4%, buenos; apoyos de materiales didácticos, 38.2%, regulares. Apoyos del programa para la realización de actividades: ciclos de conferencia, 52.9%, buenos; congresos nacionales, 47.1%; congresos internacionales, 32.4%, deficiente. Los apoyos que ofrece el programa a los estudiantes los califican de la siguiente manera: la gestión de los trámites escolares, 55.9%, dice que son buenos; gestión de becas, 58.8%, son buenos; facilidad de publicar, un 32.4% dice que son regulares y otro 32.4% los califica como buenos; el acceso a sistemas de cómputo, 47.1%, dice que son buenos; asistencia a congresos, 41.2%, los califican como buenos; estancias de investigación, 26.5%, con menos personas en acuerdo opina que son buenos y finalmente el 38.2% afirma que el suministro de material didáctico es bueno. Cuando a los profesores se les preguntó acerca de los recursos financieros destinados para la formación de los estudiantes 76% de los profesores dice que los recursos son insuficientes. Al cuestionarlos acerca del estado actual de la infraestructura de su programa: el 44.1% dice que los servicios de cómputo son buenos; el 35.3% considera que la infraestructura de la hemero-biblioteca es regular; los espacios de trabajo para estudiantes y equipos de multimedia tienen una estructura regular, 41.2%; el 61.8% cree que las aulas tienen una infraestructura buena al igual que las oficinas, pero en un 50% y finalmente el 38.2% menciona que los servicios del equipo audiovisual es regular.

Para la mayoría de los profesores la gestión académica del programa le parece buena y la administrativa en menor grado, los apoyos que brinda el programa son considerados como “regulares”: las publicaciones y apoyos de materiales didácticos; Para la asistencia a congresos y ciclos de conferencias son considerados como “buenos”; Ahora para la asistencia a congresos nacionales e internacionales, son valorados como “deficientes”. Los apoyos que ofrece el programa a los estudiantes los profesores consideran que: la gestión de los trámites escolares así como las becas dicen que son buenos; para la facilidad de publicar dicen que son de regulares a buenos. Cuando a los profesores se

les preguntó acerca de los recursos financieros destinados para la formación de los estudiantes la mayoría de los profesores dice que los recursos son insuficientes. Al cuestionarlos acerca del estado actual de la infraestructura de su programa: menos de la mitad dice que los servicios de cómputo son buenos; una tercera parte considera que la infraestructura de la hemero-biblioteca es regular; los espacios de trabajo para estudiantes y equipos de multimedia tienen una estructura regular, para menos de la mitad de los profesores y un poco más de la mitad cree que las aulas tienen una infraestructura buena al igual que las oficinas y finalmente una tercera parte menciona que los servicios del equipo audiovisual son regulares.

CUESTIONARIO PARA PROFESORES DE POSGRADO⁷

Este cuestionario tiene como objetivo obtener información para la elaboración del diagnóstico situacional del posgrado de la FES Aragón. El cuestionario está estructurado en cuatro ámbitos de exploración: *Actores del posgrado, programas de posgrado, procesos y prácticas de formación y condiciones institucionales*. La información es anónima y confidencial. Agradecemos su colaboración.

Instrucciones: Llene, cruce o marque el espacio que corresponda a su respuesta. En algunos casos puede ser más de una opción.

Actores

1. Nivel en el que colabora actualmente:

Maestría ()	Doctorado ()
--------------	---------------

2. Programa de posgrado en el que colabora

- | | | | |
|---|---|--|---------------------------------|
| (1). Programa de Maestría y Doctorado en Derecho. | (2). Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía. | (3). Programa de Maestría y Doctorado en Economía. | (4). Especialización en puentes |
|---|---|--|---------------------------------|

3. Además de trabajar en la UNAM, tiene algún otro empleo o actividad laboral:

(1) SI Especifique

(2) NO

4. Nombramiento principal; categoría y nivel:

	A	B	C
a) Profesor de asignatura			
b) Asociado de carrera			
c) Titular de carrera			
d) Otro (indique)			

⁷ Instrumento recuperado de la investigación: Retos a la expansión y a la calidad del posgrado en México. Complejidad y Heterogeneidad en el Posgrado Universitario, que se realizó en el Centro de Estudios Sobre la Universidad de la UNAM.

El Programa

La UNAM

5. Años de Antigüedad en:

6. Años de labor docente

(1) 1-5 (2) 6-10 (3) 11-15 (4) 16-20 (5) 21- Más

7. Sexo

(1) Femenino (2) Masculino

8. Estado Civil

(1) Soltero (2) Casado (3) Unión Libre (4) Divorciado

9. Edad

(1) 21-30 (2) 31-40 (3) 41-50 (4) 51-60 (5) 60-Más

10. ¿Si ha viajado al interior del país o al extranjero con propósitos de intercambio y superación académica indique a qué lugares y cuántas veces?

Lugar	Cantidad de veces	Actividades académicas desarrolladas
a). Europa		
b). Canadá		
c). E.U.		
d). América Latina		
e). Otro. Especifique		

11. Indique el nivel del idioma que maneja

Idioma	(1) Lee	(4) Habla	(5) Escribe	(4) Lee-Habla-Escribe
a). Inglés				
b). Francés				
c). Italiano				
d). Otro. Indique				

12. Tipo de escuela en la que se formó

	(1) Pública	(2) Privada
a). Primaria		
b). Secundaria		
c). Bachillerato		
d). Licenciatura		

e). Maestría		
f). Doctorado		

13. Proporcione los siguientes datos acerca de sus estudios

Dato	(1) Licenciatura	(2) Especialización	(3) Maestría	(4) Doctorado	(5) ostdoctorado
a). Nombre					
b). Institución					

14. Durante sus estudios de licenciatura y/o posgrado ¿ha recibido reconocimientos por sus méritos académicos?

(1)SI : Especifique

(2) NO

15. ¿Pertenece a alguna academia, asociación o fundación vinculada con su especialidad?

(1)SI : Especifique

(2) No

16. Indique el número total de sus publicaciones en los últimos cinco años:

	(1) Autor	(2)Co-autor
a). Artículos		
b). Capítulos en Libros		
c). Libros		

17. Si pertenece al SNI especifique su nivel

(1) Candidato (2) Nivel I (3) Nivel II (4) Nivel III (5) Emérito

18. Si se encuentra dentro del PRIDE, especifique su nivel

(1) A (2) B (3) C (4) D

19. ¿Cuál ha sido el grado de vinculación entre la mayoría de los trabajos que ha desempeñado y sus estudios?

(1)Alto (2)Mediano (3)Bajo

20. ¿A cuánto ascienden sus ingresos mensuales en la UNAM?

(1) 1,000-2,000 (2) 2,000-3,000 (3) 3,000-4,000 (4) 4,000-5,000 (5) 5,000-Más

21. ¿Cuántas horas a la semana le dedica usted a las siguientes actividades?

Docencia	Tutoría	Trabajo de investigación	Actividades de Gestión y o administrativas	Horas de estudio	Actividades profesionales e institucionales	Actividades profesionales privadas

22. Durante su trayectoria laboral en el ámbito universitario ¿cuáles han sido sus principales actividades? (numere en orden de importancia de acuerdo al tiempo dedicado):

Funcionario	Profesor Bachillerato	Profesor Licenciatura	Profesor de Posgrado	Investigador

Programa de Posgrado

23. De acuerdo con su experiencia, califique los siguientes aspectos del programa de posgrado en una escala ascendente de 1 a 5.

	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente
a). Claridad de los objetivos					
b). Organización de actividades académicas					
c). Trascendencia social					
d). Formación de cuadros					
e). Profundidad					
f).Especialización					
g). Actualidad					

24. ¿Conoce usted el plan de estudios?

Si () No ()

25. ¿Cuál es la relación que establece su programa con el sector productivo y de servicios? (1).Permanente (2).Esporádica (3).Nula

26. ¿El programa promueve la participación del personal académico en actividades académicas con otras instituciones o dependencias de la UNAM? (1).Cursos (2).Asesorías (3).Estancias (4).Proyectos de investigación

27. ¿Cómo considera el funcionamiento de los órganos colegiados de su programa?

	1.Excelente	2.Bueno	3.Regular	4.Deficiente
a). Comité tutorial				
b). Comité Académico del programa				

28. Conoce las funciones de los órganos colegiados

Sí () No ()

29. Califique su programa de acuerdo con los siguientes aspectos

Aspectos	1.Excelente	2. Muy Bueno	3.Bueno	4.Regular	5. Deficiente
a). Calidad					
b). Pertinencia					
c). Equidad					
d). Innovación					

30. ¿Conoce el programa para el fortalecimiento del Posgrado Nacional SEP/CONACYT?

Si () No ()

31. ¿Está de acuerdo con los nuevos indicadores de calidad del padrón Nacional de Posgrado SEP/CONACYT?

Si () No ()

(1)SI, ¿Por qué?	(2)NO, ¿Por qué?

32. En escala de 1 a 3 señale el grado en que la adecuación al nuevo reglamento de estudios de posgrado de la UNAM ha consolidado la calidad del posgrado en que participa

1.Alto 2.Mediano 3.Bajo

33. En escala de 1 a 3 señale el grado en que las nuevas figuras en el posgrado (coordinador y comité académico) han impulsado un mayor desarrollo y calidad en el programa

1.Alto 2.Mediano 3.Bajo

Procesos y Prácticas de formación

34. El funcionamiento de la comisión de admisión al programa es:	1.Excelente	2.Bueno	3.Regular	4.Deficiente

35. ¿Cómo considera las exigencias académicas de los siguientes procesos del programa?

(1) Excesivas (2) Altas (3) Normales (4) Bajas (5)

Insuficientes

a). Admisión					
b).Candidatura al grado de doctor					
c).Graduación					

36. Considera que los trámites administrativos para la graduación son:	1.Muy Complicados	2.Complicados	3.Simples

37. ¿Cuál es el mecanismo para que los estudiantes cuenten con un tutor?	1.Asignación Institucional	2.Solicitud del Alumno	3.Invitación de un tutor

38. Indique el número de alumnos de los que actualmente es tutor en:

	1	2	3	4	5	Más de 5
a).Especialización						
b). Maestría						
c). Doctorado						

39. En su opinión, los procesos de formación que ofrece el programa son:	(1).Excelentes	(2).Buenos	(3).Regulares	(4).Deficientes

40. ¿Cuál es el desempeño académico de los alumnos de los que usted es tutor?

	1. Excelente	2. Bueno	3. Regular	4. Deficiente
a). Especialización				
b). Maestría				
c). Doctorado				

41. Cómo califica las interacciones que mantiene con los participantes de su programa de posgrado?

Participantes	1.Excelentes	2.Buenas	3.Regulares	4.Deficientes	5.Nulas
a). Estudiantes					
b). Profesores- Tutores					
c). Funcionarios					
d). Administrativos					

42. ¿Cómo considera los criterios de evaluación-acreditación en el programa?

1. Muy pertinentes () 2. Poco pertinentes () 3. Pertinentes () 4. No pertinentes ()

43. ¿El criterio de tiempo completo con relación a la formación de los estudiantes es indispensable en su programa?

Si () No ()

Condiciones Institucionales

44. ¿Cómo califica la gestión académica y administrativa del programa?

Gestión	1.Excelente	2.Buena	3.Regular	4.Deficiente
a). Académica				
b). Administrativa				

45. ¿Cómo considera los apoyos que ofrece el programa al personal académico?

Apoyos	1.Excelente	2.Bueno	3.Regular	4.Deficiente
a). Publicaciones				
b). Asistencia a congresos				
c). Material didáctico				
d). Otro. Especifique				

46. ¿Cómo considera el apoyo del programa para la realización de las siguientes actividades?

Actividades	1.Excelente	2.Bueno	3.Regular	4.Deficiente
a). Ciclos de conferencias				
b). Congresos Nacionales				
c). Congresos Internacionales				

47. ¿Cómo considera los apoyos que ofrece el programa a los estudiantes?

	1.Excelente	2.Bueno	3.Regular	4.Deficiente
a). Gestión de trámites escolares				
b). Gestión de becas				
c). Facilidades para publicar				
d). Acceso a sistemas de cómputo				
e). Asistencia a congresos				
f). Estancias de investigación				
g). Suministro de material didáctico				

48. Los recursos financieros destinados para la formación de los estudiantes es:

Suficiente ()

Insuficiente ()

49.El estado actual de la infraestructura de su programa es:

	1.Excelente	2.Bueno	3.Regular	4.Deficiente
a). Servicios de cómputo				
b). Hemero-biblioteca				
c). Espacios de trabajo para estudiantes				
d). Equipos de multimedia				
e). Aulas				
f). Oficinas				
g). Equipo audiovisual				
h). Otro. Especifique.				

50. ¿Qué sugerencias haría para mejorar su programa?

--

51. ¿Algún otro comentario acerca de su programa?

GRACIAS POR SU AMABLE COLABORACIÓN.

Fecha:

2 Instrumentos aplicados para recolección de información empírica.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN



GUÍA DE ENTREVISTA PARA COORDINADOR ACADÉMICO DEL PROGRAMA.

El presente instrumento corresponde al trabajo de campo de la investigación denominada: *“La conformación de una cultura académica, desde la perspectiva de los actores de la maestría en pedagogía de la FES Aragón (2005-2009)”* correspondiente al programa de doctorado en pedagogía de la FES Aragón, UNAM. El propósito del trabajo es *documentar* las prácticas educativas de los actores de la maestría en pedagogía de la FES Aragón, para conocer cómo las piensan, entienden, y cómo las viven, para resignificarlas; con el objeto de investigar cómo éstas pueden contribuir a la consolidación del proyecto académico del programa.

I DATOS GENERALES

Nombre del entrevistado: _____
 Nombre del entrevistador: M. Gelacio Peralta Silverio
 Campo de conocimiento:
 Antigüedad en el programa:
 Formación académica:
 Experiencia en el puesto o función desarrollada:

Fecha de la entrevista:
 Hora de inicio de la entrevista:
 Hora de inicio de la entrevista:
 Lugar de la entrevista:

II INFORMACIÓN GENERAL SOBRE LA EVOLUCIÓN DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

- 1.- Platíqueme Usted ¿Qué fortalezas y debilidades detecta en el programa?
- 2.- Descríbame Usted ¿Qué retos se le presentan al programa?
- 3.- ¿Cuál es su percepción con respecto a la filosofía del programa?

III SITUACIÓN ACTUAL DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

- 4.- ¿Cuál es su percepción con respecto al tipo de formación que brinda el programa?
- 5.- ¿Qué cambios identifica que ha tenido la maestría desde su creación en 1999 hasta el momento?
- 6.- ¿Cuál es su percepción con respecto a ¿Qué tipo de formación brinda la maestría en pedagogía?
- 7.- ¿Cómo se lleva actualmente la gestión en la maestría en pedagogía?
- 8.- ¿Qué tipo de cambios generó Usted en las funciones sustantivas (docencia, investigación, difusión y extensión) que se desarrollan actualmente en la maestría en pedagogía?

- 9.- ¿Qué tipo de obstáculos, incongruencias y contradicciones enfrentó? Y ¿Cómo las resolvió?
- 10.- ¿Cuál es la importancia para todos los actores sobre las actividades extraescolares que se proponen
En la maestría en pedagogía?
- 11.- ¿Qué opinión tiene de las prácticas educativas que se llevan a cabo en el programa?
- 12.- ¿Qué tipo de *cambios, transformaciones e innovaciones* se realizan actualmente en la maestría en Pedagogía?
- 13.- ¿De qué manera llevan a cabo las diferentes *prácticas escolares*, por parte de tutores, docentes y alumnos en la maestría?
- 14.- ¿De qué manera toma Usted en cuenta a los docentes y alumno para el desarrollo de sus actividades académicas y escolares de la maestría?

IV EL PROYECTO ACADÉMICO Y LA CULTURA ACADÉMICA DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

- 15.- ¿Cuál es la relación o vinculación entre el proyecto académico y la cultura académica de la maestría en pedagogía de la FES Aragón? ¿Cuál fue su papel en esto?
- 16.- Platíqueme ¿Cómo iniciaron y como trabajan actualmente los campos y líneas de investigación al interior del programa? ¿Cuál fue su papel en esto?
- 17.- Actualmente ¿Qué tipo de formación pretenden lograr los campos y líneas de investigación de la maestría en pedagogía? ¿Cuál fue su papel en esto?
- 18.- ¿Qué aspectos o elementos requiere impulsar la maestría en pedagogía para avanzar hacia una cultura académica? ¿Cuál sería su papel en esto?
- 19.- ¿Qué necesitaría la maestría en pedagogía para consolidar una cultura académica en sus tutores, docentes y alumnos? ¿Cuál sería su papel en esto?

En conclusión: ¿Cómo vivías antes las diferentes actividades académicas en la maestría, y cómo las vives hoy?

17-12-08.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
GUÍA DE ENTREVISTA PARA RESPONSABLE DE
CONCENTRAR LOS DOCUMENTOS FUNDACIONALES

El presente instrumento corresponde al trabajo de campo de la investigación denominada: “La conformación de una cultura académica, desde la perspectiva de los actores de la maestría en pedagogía de la FES Aragón (2005-2009)” correspondiente al programa de doctorado en pedagogía de la FES Aragón, UNAM. El propósito del trabajo es documentar las prácticas educativas de los actores de la maestría en pedagogía de la FES Aragón, para conocer cómo las piensan, entienden, y cómo las viven, para resignificarlas con el objeto de investigar cómo éstas pueden contribuir a la consolidación del proyecto académico del programa.

I DATOS GENERALES

Nombre del entrevistado: _____
Nombre del entrevistador: M. Gelacio Peralta Silverio
Campo de conocimiento:
Línea de investigación:
Responsable de la línea de investigación:

Fecha de la entrevista:
Hora de inicio de la entrevista:
Hora de inicio de la entrevista:
Lugar de la entrevista:

- 1.- ¿Cuál es en general su percepción sobre la organización y el trabajo académico que se está llevando a cabo en la maestría en pedagogía de la FES Aragón?
- 2.- ¿Identifica cuáles son sus propósitos, problemas, aciertos y tareas?
- 3.- ¿Cuál es su percepción o que elementos identifica sobre el trabajo de organización hacia el interior de los campos y líneas de investigación?
- 4.- ¿Qué problemas, diferencias y retos observa entre el trabajo de los campos y líneas de investigación?
- 5.- ¿Cómo son los diferentes productos académicos entre los diferentes campos y líneas?
- 6.- ¿Cómo son los diferentes trabajos sobre los grupos y equipos de trabajo?
- 7.- ¿Identificas aquellos en organización, construcción, consolidación y aquellos avanzados?
- 8.- ¿Cuáles serían sus indicadores, rasgos y características; en sus problemas y sus productos?
- 9.- ¿Qué significa para el programa la elaboración de los documentos fundacionales?

- 10.- ¿Qué significa esto para sus actores: responsables de línea, profesores-tutores y alumnos?
- 11.- ¿De dónde sacaron lo de los documentos fundacionales: su idea, su organización o estructuración metodológica y sus requisitos?
- 12.- ¿Cuáles fueron los principales problemas que se observaron en su elaboración? con respecto a:
Carencias, resistencias, fortalezas, debilidades.
- 13.- ¿Quién destaca y por qué? Algún campo y algún actor-
- 14.- ¿Cuáles fueron las principales fortalezas que se observaron en su elaboración?
Experiencias, disposición, compromiso, profesionalismo, formación.
- 15.- ¿Quién destaca y por qué? – Algún campo y algún actor-
- 16.- ¿Qué se necesitaría para avanzar, cristalizar o echar a andar lo que señalan los documentos fundacionales?
- 17.- ¿Cuáles serían los retos y expectativas de los diferentes campos y líneas que se observan o identifican?

En conclusión: ¿Cómo vivía Usted las diferentes actividades académicas en la maestría, y cómo las vive hoy?

27-10-08.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

UNAM
POSGRADO
Pedagogía



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA PROFR-TUTOR DEL PROGRAMA.

El presente instrumento corresponde al trabajo de campo de la investigación denominada: “La conformación de una cultura académica, desde la perspectiva de los actores de la maestría en pedagogía de la FES Aragón (2005-2009)” correspondiente al programa de doctorado en pedagogía de la FES Aragón, UNAM. El propósito del trabajo es documentar las prácticas educativas de los actores de la maestría en pedagogía de la FES Aragón, para conocer cómo las piensan, entienden, y cómo las viven, para resignificarlas; con el objeto de investigar cómo éstas pueden contribuir a la consolidación del proyecto académico del programa.

GUÍA DE ENTREVISTA

Nombre del entrevistado: _____
 Nombre del entrevistador: M. Gelacio Peralta Silverio
 Campo de conocimiento:
 Línea de investigación:
 Responsable de la línea de investigación:

Fecha de la entrevista:
 Hora de inicio de la entrevista:
 Hora de inicio de la entrevista:
 Lugar de la entrevista:

- 1.- ¿Qué cambios identifica Usted que ha tenido la maestría desde su creación en 1999 hasta el momento?
- 2.- ¿Cuál es su percepción con respecto a la filosofía del programa?
- 3.- Platíqueme Usted ¿Qué fortalezas y debilidades detecta en el programa?
- 4.- Describame Usted ¿Qué retos se le presentan al programa?
- 5.- ¿Cuál es su percepción con respecto a ¿Qué tipo de formación brinda el programa?
- 6.- ¿Cómo se lleva actualmente la gestión en la maestría en pedagogía?
- 7.- ¿Qué tipo de cambios observa Usted en las funciones sustantivas (docencia, investigación, difusión y extensión) que se desarrollan actualmente en la maestría?
- 8.- ¿En qué tipo de actividades extraescolares (difusión, vinculación y/o extensión) ha participado y que le han aportado?

- 9.- ¿Qué aspectos o elementos le han permitido a Usted crecer de manera intelectual, en su docencia o tutoría?
- 10.- ¿Qué opinión tiene Usted de las prácticas educativas que se llevan a cabo en el programa?
- 11.- ¿De qué manera llevan a cabo las prácticas escolares, (tutores, docentes y alumnos) en su línea de investigación?
- 12.- Platíqueme ¿Cómo inició y cómo se trabaja actualmente en la línea de investigación al cual pertenece?
- 13.- ¿Qué tipo de formación pretende Usted lograr en sus alumnos?
- 14.- ¿De qué manera toma Usted en cuenta al alumno para desarrollar sus actividades académicas y escolares?
- 15.- ¿Qué necesitaría Usted para crear o generar nuevos conocimientos? Y ¿Los alumnos?

En conclusión: ¿Cómo vivía Usted las diferentes actividades académicas en la maestría, y cómo las vive hoy?

27-10-08.

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

MAESTRIA EN PEDAGOGÍA

DIMENSIONES Y ELEMENTOS QUE INTEGRAN EL DOCUMENTO FUNDACIONAL

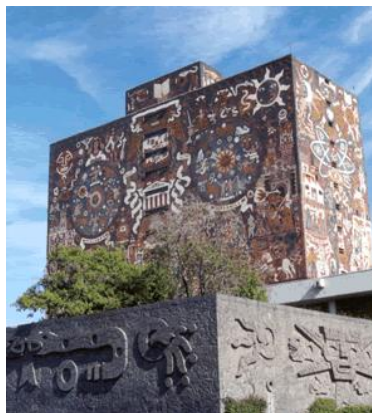
ELEMENTOS	CUBRIÓ ELEMENTOS		SUGERENCIAS
	SI	NO	
INTRODUCCIÓN			
I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA			
Filosofía de la Línea de Investigación			
Antecedentes o Constitución de la Línea de Investigación			
Demandas del Contexto Global			
Justificación Académica			
Relevancia de la línea de investigación			
2. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN			
Objeto de estudio (Línea de Investigación)			
Objetivos			
Sustento Teórico			
Metodología			
3. SUBLÍNEAS DE INVESTIGACIÓN			
Planta Docente			
Actividades Académicas			
Productos importantes			
Prospectivas			
Vínculos con la Especialización y Maestría			
I. PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO			
Objetivo General			
Perfiles			

Perfil del graduado			
Estructura y Organización del plan de estudios			
Mapa curricular			
Requisitos de Ingreso			
Requisitos de permanencia			
Requisitos de Egreso			
Requisitos para obtener el grado			
Modalidades para la obtención del grado			
II. PROGRAMA DE FORMACIÓN ACADÉMICA			
Ejes de formación Académica: teórico, metodológico y de especialización			
Plan para Desarrollar Tesis			
Actividades Académicas: Seminarios que se proponen para fortalecer su Formación Académica			
Actividades Extracurricular			
IV. PROYECTO ACADÉMICO			
Presentación del proyecto o Descripción General			
Antecedentes			
Justificación			
Problemática a abordar			
Objetivos generales			
Preguntas de investigación			
Fundamentación Teórica			
Metodología			
Referencias Bibliográficas			
Cronograma de actividades			

3 “Prácticas educativas innovadoras de la maestría en pedagogía de la FES Aragón, 2005-2009”

Se presenta a continuación la historia de una experiencia, con el propósito de analizar la transición académica de la maestría en pedagogía de la FES Aragón (2005-2009) que buscó conformar su propia cultura académica; para dar cuenta de cómo las vivieron los actores.

Presentación La Maestría en Pedagogía de la FES Aragón retoma la tradición y experiencia de la antigua Maestría en Enseñanza Superior, buscando crear condiciones institucionales para cimentar bases hacia una transformación del programa, a partir de la creación de su proyecto académico que le diera rumbo y sentido pedagógico, pretendió buscar la reflexión del actor a partir de pensar sobre la intención y propósito al desarrollar su práctica educativa involucrándose en ella.



Biblioteca central de la UNAM

Introducción La centenaria Universidad Nacional Autónoma de México, (UNAM) es la máxima casa de estudios, es una de las mejores universidades de Iberoamérica por la calidad de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura; y sobre todo por su compromiso social para favorecer el desarrollo de la sociedad mexicana y del país, por brindar una formación integral a sus alumnos. *Históricamente la UNAM ha formado pedagogos que han marcado el rumbo en materia educativa dentro y fuera del país.*



El sistema universitario de posgrado de la UNAM es la principal oferta educativa a nivel nacional que se ofrece a todos los profesionales, en todas las áreas del conocimiento en sus niveles de especialización, maestría y doctorado. Este nivel esta orientado a la especialización del saber, a la profesionalización de la actividad profesional y a la formación de científicos, tecnólogos e investigadores del más alto nivel capaces de generar conocimiento de vanguardia que nuestro país necesita para su desarrollo. *Actualmente uno de cada dos doctores que existen en México, han sido formados en el sistema universitario de posgrado de la UNAM.*



El programa único de pedagogía está conformado por cuatro entidades académicas: la Facultad de Filosofía y Letras–FFyL-, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación –IISUE-, La Facultad de Estudios Superiores Acatlán –FES Acatlán-; y la Facultad de Estudios Superiores Aragón –FES Aragón- cuenta con un gran reconocimiento por la calidad y trayectoria académica de sus investigadores, funcionarios, tutores y docentes que es reconocida a nivel internacional. *El posgrado Único de Pedagogía busca propiciar la realización de investigaciones originales que fortalezcan el desarrollo del campo disciplinario y atiendan los problemas educativos, en particular los de México, así como formar investigadores de alto nivel y fortalecer la formación disciplinaria.*



Emblema de la Facultad de Estudios Superiores Aragón

Las torres de Aragón son el símbolo de la institución, señalan la dirección, la apertura del conocimiento y el servicio a la sociedad que los aragoneses le han brindado desde 1976; son el centro del universo desde donde sus actores trabajan para el engrandecimiento de México. *La carrera de pedagogía se ha impartió desde la creación de la antigua ENEP, su desarrollo ha constituido un baluarte y un aporte importante en materia educativa para la sociedad y es motivo de orgullo se sus egresados.*



Instalaciones académicas del posgrado de la FES-Aragón UNAM



El posgrado de Aragón lo conforman los programas de maestría y doctorado en economía, derecho y pedagogía, la maestría en arquitectura y la especialidad en puentes. Estos programas comparten el edificio A-12, de sus aulas han egresado brillantes académicos, investigadores, funcionarios y especialistas del más alto nivel; comparten el aula magna, la biblioteca, sala de juntas, oficinas administrativas, cubículos y aulas. Sin embargo debido a las exigencias impuestas por estándares internacionales y por el CONACYT, evidencian que se requiere mejorar la infraestructura física, profesionalizar a su planta docente, brindar mejores y mayores apoyos institucionales para la formación de los alumnos y elevar la titulación; así como mejorar el desarrollo de las funciones sustantivas del posgrado.

Si bien es esencial mejorar los anteriores aspectos reconociendo su importancia, el compromiso para el programa de posgrado en pedagogía es potencializar su creatividad, su imaginación e iniciativa pedagógica para afrontar estos retos, proponiendo alternativas y soluciones para mejorar la formación de sus alumnos.



Sesión de bienvenida por el coordinador del programa.

Un gran reto lo constituyó el transformar las prácticas académicas instituidas por otras instituyentes; que entre otras cosas demandaba:

- Echar a andar el actual plan de estudios (UNAM,1999) que centra su accionar en cuatro campos de conocimiento y diez líneas de investigación, para esto se reorganizó al programa, sus campos y líneas de investigación.
- Propiciar el trabajo colaborativo de sus tutores, docentes y alumnos en reuniones de trabajo para llevar acabo el comité tutor, los coloquios de investigación; así como reuniones de organización y trabajo al interior del campo de conocimiento y de la línea de investigación.
- El fortalecer el sistema tutorial a partir de optimizar la tutoría como un sistema de formación personalizada que busca incorporar y socializar al alumno a los estudios de posgrado; posteriormente acompañarlo y asesorarlo en sus actividades académicas, en los seminarios y reuniones de comité tutorial; para finalmente, orientar y dirigir su tesis profesional hasta lograr su graduación.
- Construir un proyecto académico y un documento fundacional con la participación activa de todos los actores, reflexionando y teorizando sobre su razón de ser al interior del programa y su fortalecimiento, para lograr lo anterior se confrontaron saberes, experiencias que los actores pusieran por escrito, al reflexionar en torno a sus propósitos, formas de trabajo y se dieran cuenta de lo que pretende formas cada línea de trabajo.

El plan de estudios de *la maestría en pedagogía* está organizado en campos de conocimiento:

- I. Campo de conocimiento Docencia universitaria Su objeto de estudio y ámbito de intervención es el constituido por los procesos que se llevan a cabo en el aula, es decir la docencia áulica.



Sesiones académica de los integrantes del campo I Docencia Universitaria de la maestría en pedagogía de la FES-A.

Un reto importante para el campo de docencia universitaria lo constituyó el abrir diferentes líneas de investigación enfocadas hacia:

- Las didácticas emergentes y alternativas en educación
- Pedagogía y comunicación: Medios tradicionales y tecnologías de la información
- Gestión para el desarrollo cultural
- Docencia y desarrollo de planes y programas
- Educación ciudadanía y valores
- Docencia y procesos educativos digitales.

II. Campo de conocimiento Gestión académica y políticas educativas.- Su objeto de estudio y ámbito de intervención está constituido por el nivel institucional, a partir del reconocimiento de la cultura académica que se recrea en él.



Sesiones académica de integrantes del campo II Gestión académica y políticas educativas de la maestría en pedagogía.

Un reto importante para el campo de gestión académica y políticas educativas lo constituyó el abrir diferentes líneas de investigación enfocadas hacia:

- La gestión para la educación media

III. Campo de conocimiento *Educación y diversidad cultural.*- Su objeto de estudio y ámbito de intervención es el constituido por los procesos formativos que se realizan tanto en el espacio de lo formal como en el de lo no formal.



Sesiones académica de integrantes del campo III Educación y diversidad cultural de la maestría en pedagogía.

Un reto importante para el campo de educación y diversidad cultural lo constituyó el abrir diferentes líneas de investigación enfocadas hacia:

- Educación, desarrollo humano y exclusión
- Educación para la interculturalidad

IV. Campo de conocimiento *Construcción de saberes pedagógicos.*- Su objeto de estudio y ámbito de intervención profesional se relaciona directamente con la producción del conocimiento pedagógico.



Sesiones académica de integrantes del campo IV Construcción de saberes pedagógicos de la maestría en pedagogía.

Un reto importante para este campo lo constituyó el consolidar su única línea de investigación

- Formación y posgrado.

No fue fácil lograr la apertura de estas líneas de investigación, implicó entre otras cosas: la búsqueda, definición, problematización y reflexión teórica para conformar su objeto de estudio. Identificar los mecanismos y formas de intervención pedagógica, así como abrir una oferta educativa para los alumnos de la maestría en pedagogía, implicó también aprender sobre la marcha, redefinir y replantear más de una vez sus fines y medios educativos.

Cuadro 9 Distribución de líneas de investigación por campos de conocimiento de la maestría en pedagogía.

<i>Campos de conocimiento</i>	<i>Líneas de Investigación</i>
I Docencia universitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Las didácticas emergentes y alternativas en educación • Pedagogía y comunicación: Medios tradicionales y tecnologías de la información • Gestión para el desarrollo cultural • Docencia y desarrollo de planes y programas • Educación ciudadanía y valores • Docencia y procesos educativos digitales.
II Gestión académica y políticas educativas	<ul style="list-style-type: none"> • La gestión para la educación media
III Educación y diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Educación, desarrollo humano y exclusión • Educación para la interculturalidad
IV Construcción de saberes pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formación y posgrado

Fuente: Datos proporcionados por la coordinación del posgrado de pedagogía FES-A Septiembre 2010.

Cada línea de investigación tuvo frente así la tarea de reorganizar sus formas académicas y de trabajo, se adecuaron a las nuevas intenciones y temáticas solicitadas por los alumnos; de esta manera se reorganizaron los proyectos de tutores, docentes y alumnos. Se propusieron formas innovadoras de trabajar en colectivo la tutoría, los seminarios, las reuniones de comité tutor, coloquios de investigación y la necesidad de valorar de manera constante la línea de investigación; el centro de estas prácticas y procesos fue la formación del alumno, a través de su proyecto de investigación.

Una de las primeras acciones fue el promover que tutores y docentes se agruparan de manera natural y por afinidad para conformar líneas de investigación, acordes con la formación

profesional de origen, la experiencia académica y sus expectativas profesionales, para brindar una sólida oferta educativa a los alumnos. De esta manera se fueron conformando paulatinamente las líneas de investigación, este proceso no estuvo libre de contradicciones, resistencias y situaciones problemáticas por la falta de experiencia y formación profesional de algunos tutores y docentes.

Actualmente se siguen reestructurando las líneas de investigación (abriéndose algunas y cerrándose otras), producto de consensos y rupturas naturales en todos los grupos académicos que están conformando y consolidando formas de trabajo, en diferentes niveles de participación, experiencia y responsabilidad. De estas necesidades y problemáticas es donde nace el objeto de estudio del presente trabajo, que busca dar cuenta:

¿Cómo vivieron los diferentes actores estos procesos de transformación y cambio? ¿Cuáles fueron sus posturas y alternativas de los actores? ¿Se pudo establecer una cultura académica distinta a la instituida? ¿Qué beneficios trajo a sus actores, y al programa?

Bloque 1. Su inicio...

La Maestría en Pedagogía de la FES Aragón buscó crear condiciones institucionales para cimentar las bases hacia una transformación del programa, a partir de la construcción de su proyecto académico que le diera rumbo y sentido pedagógico, pretendiendo buscar la reflexión del actor a partir de reflexionar sobre su propósito al desarrollar su práctica educativa al involucrarse en ella.



Presentación de Ruth Paradise, investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas CIVESTAV-IPN
 30-08-06

Desde el inicio se buscó optimizar los recursos y condiciones académicas con que se contaba, se fortalecieron las funciones sustantivas se dinamizó la extensión y la difusión. A

partir de organizar eventos periódicos de divulgación de obras, vinculación con otras instituciones y otros académicos del extranjero.

Realización de las primeras vinculaciones e intercambios con los siguientes académicos:



Dra. Sonia Teresinha De Sousa y Dr. Afranio Méndez Catani universidad de Sao Paulo. 18-01-2007.



Dr. Héctor Pérez, universidad Austral de Chile Dr. Cristian Da Silva, universidad de Brasilia 6/08-08. Veranos de 2007 y 2008; Además:

- Dra. Rosani Moreira Leitao y Mtro. Jean Parizo Alves, Universidades de Goias y Brasilia; Brasil.
- Teleconferencia FES Aragón-Universidad de Sao Paulo. Dra. Sonia Teresinha De Sousa

Como resultado de estas vinculaciones se realizaron los primeros intercambios académicos, de alumnos y docentes.

Los docentes de Aragón tuvieron la oportunidad de visitar universidades de Brasil, Colombia, Venezuela; entre otros países del extranjero y establecer contacto y redes académicas.

Tercera jornada de trabajo Vivero Alto 2007

En febrero de 2007 se llevó acabo la tercera reunión de trabajo colegiado con todo el claustro de profesores de la Maestría para dar seguimiento a las jornadas anteriores a partir de una planeación estratégica desarrollada de manera conjunta entre la jefatura de la división de estudios de posgrado a cargo del Mtro. José Sánchez Fabián, y la coordinación del programa de pedagogía a cargo del Dr. Antonio Carrillo Avelar, con la presencia de la coordinadora del programa de posgrado único de la UNAM Dra. Concepción Barrón Tirado.



Inauguración del evento académico por los responsables del programa único y autoridades de la FES-A

La conferencia de la Dra. Teresa de Sierra Nieves pretendió concientizar a los profesores sobre la necesidad de cambiar la forma de trabajo de una manera individual a otra de manera colegiada, en donde el trabajo colaborativo fuera el eje rector. Ante ello el Dr. Carrillo justificó la pertinencia de la reestructuración de los campos de conocimiento y sus líneas de investigación.



Conferencia magistral “Trayectoria de los grupos académicos en el marco de los cambios de las IES y las políticas educativas en México” por la Dra. Teresa de Sierra Nieves.

Si bien se planteó la necesidad de una forma alternativa de trabajo docente, esta no fue retomada de manera inmediata por la totalidad de los docentes, argumentando falta de condiciones y pago de honorarios; existiendo resistencias naturales ante cualquier propuesta de cambio, porque implica mayor cantidad de trabajo tiempo, compromiso por el trabajo extracurricular.

Presentación de trabajos de las diferentes líneas de la Maestría en Pedagogía.

Se presentaron los avances de *las primeras formas de planeación y trabajo* de las diferentes líneas de investigación, en donde se dio cuenta de diferentes objetos de investigación y sobre todo, alternativas de formación para los alumnos de la Maestría en Pedagogía, todo esto en el marco de los primeros avances de los documentos fundacionales.



Panorámica de la presentación de los trabajos académicos en las sesiones de trabajo ante el claustro de profesores

Se evidenció la urgencia por mejorar las redes de comunicación e integración entre los diferentes actores del programa, se observaron diferencias conceptuales y de realización sobre la práctica de la tutoría; por su parte los documentos fundacionales, mostraron una pluralidad en sus formas de organización, estructuración y fundamentación teórica resultado de la diversidad de formación de origen de los tutores-docentes del programa; finalmente se presentaron propuestas alternativas de titulación por parte de algunas comisiones docentes.

Integrantes del campo IV Construcción de saberes pedagógicos de la Maestría en Pedagogía

El campo IV se encargan de la investigación del programa de maestría en pedagogía de la FES Aragón, de donde se desprende esta investigación, generada en su línea de investigación: formación y posgrado, sus integrantes presentaron avances de sus investigaciones como “la tutoría” y “El análisis de contenidos de los programas de la Maestría en pedagogía de la FES Aragón”.



Docentes integrantes del campo IV

Claustro de profesores y funcionarios de la Maestría en Pedagogía.

Asistieron casi la totalidad de los tutores, profesores y funcionarios de la maestría en pedagogía de la FES Aragón, quienes salieron fortalecidos, unidos y convencidos, para aprovechar la oportunidad de construir y aportar su compromiso y responsabilidad para mejorar la formación de sus alumnos, así como consolidar y fortalecer su línea de investigación.



Claustro de profesores de la maestría en pedagogía de la FES-A

A partir del acuerdo del comité interno de representantes de línea se dinamizó la vida académica de los docentes, al solicitarles tareas concretas que se asumieron por la mayoría de las líneas de investigación, entre otras: La primera feria de la maestría en pedagogía, la elaboración de especialidades por línea de investigación, la culminación del documento fundacional, lo cual implicó un trabajo colaborativo, académico y en colegiado por todos los actores del programa.

Reorganización de las prácticas escolares y académicas del programa

Como resultado de exigencias a las que se enfrentó el programa se emprendieron una serie de adecuaciones curriculares y extraescolares que influyeron en las prácticas escolares y educativas del programa, entre la cuales destacan:

1.- El Seminario

El seminario es la unidad académica fundamental por excelencia para el intercambio y confrontación de ideas, la reflexión y la construcción colectiva de conocimientos y saberes sobre diferentes tópicos. Los seminarios estuvieron planeados ad hoc, de acuerdo a los avances de investigación que demandan los alumnos, se pretendió que cada seminario brindara elementos para que se integraran al proyecto de investigación. *El seminario desplaza a la tradicional “cátedra” del docente para convertirse en un espacio de análisis y generación de nuevos conocimientos por los participantes del seminario.*



Reunión de seminario académico

2.- La tutoría

Es una de las fortalezas de la maestría en pedagogía de Aragón, es entendida como un proceso en el que el tutor acompaña al alumno durante todo su proceso de formación y se convierte en un facilitador del proceso de incorporación al programa, a su línea de investigación y a un campo de conocimiento. La tutoría no puede ser concebida de manera aislada como una relación bilateral o univoca exclusivamente, por el contrario entra en comunicación con el seminario, el comité y el coloquio, se abre a todos los integrantes del comité tutor que son los profesores de cada línea, con el propósito de lograr la graduación.



Diversas modalidades de la tutoría

3.-Reunión de comité tutor

En estas reuniones de trabajo se realizan observaciones a los avances de investigación de los alumnos por los mismos alumnos y tutores, se ofrecen alternativas y sugerencias para avanzar en la investigación. De tal manera que el comité tutor en pleno brinda apoyos en diferentes sentidos: en lo técnico, lo teórico, lo conceptual y lo metodológico, se pretendió que estos elementos fueran retomados en el coloquio de investigación, que se desarrolla al final de cada semestre.



Comité tutor en pleno

4.-Coloquio de investigación semestral

El coloquio resulta ser un evento académico valioso en donde los alumnos presentan semestralmente los avances de su investigación, constituye una fortaleza importante para la

maestría, ya que es una oportunidad de socializar los diferentes temas, metodologías, enfoques teóricos, resultados y logros obtenidos durante el semestre.



Coloquio de investigación semestral

En este escenario de trabajo colaborativo y colectivo la tutoría amplía su radio de acción hacia el comité tutor y plasma sus avances en los coloquios semestrales en donde se presentan los avances del trabajo de investigación. Esta dinámica obliga a un trabajo colegiado entre todos los integrantes de la línea de investigación, de tal manera que el alumno recibe observaciones, sugerencia y apoyos de todos los docentes, de otros tutores y de sus propios compañeros.

5.- Reunión de vinculación entre líneas de investigación.

Con el objeto de socializar las formas de trabajo entre todos los docentes, retroalimentar la revisión de los proyectos de investigación y conocer de cerca la forma de trabajo de otra línea de investigación, se realizaron reuniones de vinculación entre líneas de investigación; en dónde alumnos y tutores intercambiaron formas de trabajo y se tiene la oportunidad de retroalimentar los trabajos de investigación de ambas líneas.



Vinculación inter líneas de investigación

6.- Reunión de línea de investigación

Al interior de cada línea de investigación se realizan reuniones de planeación, desarrollo y evaluación de sus diferentes actividades académicas desarrolladas por alumnos y tutores. En dichas juntas se realizan acciones para complementar la formación de tutores y alumnos, se da cuenta de diferentes actividades proyectadas hacia el interior y exterior de cada línea de investigación.



Junta de los integrantes de la línea formación y posgrado

7.- Reestructuración de línea de investigación

Con base en la autoevaluación de cada línea se hacen ajustes, se toman medidas y estrategias para el trabajo de la investigación de tutores, docentes y alumnos. En todas las líneas de investigación se han realizado reestructuraciones internas a sus formas de trabajo, con el objeto de incidir directamente en la formación de los alumnos y cumplir con las expectativas institucionales. Estas reorganización no está libre de conflicto por diferentes motivos: No hay consensos en las finalidades, en las temáticas a trabajar, falta de consensos en las formas de trabajo, no hay cumplimiento en acuerdos y compromisos entre tutores y docentes, etcétera.



8- Autoevaluación de la línea de investigación

La autoevaluación de los diferentes propósitos y metas que se proyectan al interior de la línea de investigación formación y posgrado es una práctica constante; que permite retroalimentar información entre tutores, docentes y monitorear el avance de los alumnos, en dicha reunión se planean, diseñan y evalúan seminarios, contenidos, actividades de investigación, difusión; y sobre todo el compromiso de los diferentes actores.



En las sesiones de autoevaluación se revisan los propósitos, procesos y los resultados obtenidos por sus integrantes

El proceso de evaluación representa un verdadero reto considerando que tradicionalmente las prácticas académicas no se evalúan (de manera rigurosa y abierta), tampoco los procesos, prácticas y productos del trabajo docente, más aún lo constituye un trabajo de autoevaluación, en donde el actor tiene que poner en una balanza sus resultados obtenidos, considerando todas las condiciones y circunstancias que entran en juego para su consecución y sobre todo realizando un análisis y reflexión honesto sobre su actuación, para el logro de los fines planeados.

9.- Sesiones de trabajo de la línea de investigación “Formación y posgrado” del campo IV

Esta línea tiene como propósito la investigación del propio programa, sus prácticas y procesos educativos, así como sus productos de aprendizaje; busca la producción de conocimiento pedagógico a partir de la teorización de la experiencia educativa cotidiana en el posgrado de la FES Aragón. Por lo tanto busca iniciar a los maestrantes en la formación para la investigación, para ello ha implementado una serie de acciones y estrategias: la flexibilización del currículum para adecuar el seminario al proyecto de investigación del alumno,

un seguimiento de esta forma de trabajo por el tutor, el comité tutorial y el coloquio; en todas estas acciones está presente el trabajo cooperativo y participativo entre profesores y alumnos de maestría y doctorado; con el objeto de compartir inquietudes, experiencias y conocimientos; así como temáticas, metodologías y objetos de estudio.

Prospectiva

A pesar de estas estrategias y acciones que se han señalado, no fue posible adaptarlas por la totalidad de las líneas de investigación, ni por sus tutores y docentes, por diversas circunstancias:

Falta de condiciones institucionales, laborales y profesionales, no hay tiempos remunerados para realizarlas, carencia de materiales e infraestructura adecuada, así como también de una retribución salarial acorde a esta carga de trabajo adicional, ausencia de actualización de tutores y docentes. En síntesis no hay disposición para echar a andar otras modalidades innovadoras en los seminarios, comités y coloquios por falta de acuerdos y consensos entre los mismos tutores quienes en su totalidad aún no logran comprender lo que implica la forma de trabajo colaborativa; y el compromiso profesional que implica cumplir con tareas adicionales a la carga académica que se les retribuye.



Gracias a la experiencia recabada, se han podido implementar videoconferencias en línea, sesiones introductorias sobre la incorporación a los estudios de posgrado en la FES-A, sí como discutir lo pedagógico de la maestría.

Cuarta reunión de planeación estratégica y prospectiva académica de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón Vivero Alto 2008

Con el objeto de autoevaluar el trabajo que se desarrolla al interior de cada campo de conocimiento y de socializar avances y productos de investigación, se llevó acabo el encuentro anual en Vivero Alto 2008, en donde se programaron diversas actividades académicas, entre las cuales destaca



Bienvenida al Dr. Díaz Barriga por la coordinadora del programa único y reconocimiento por el jefe de la división de FES-A.

La ponencia magistral del Dr. Ángel Díaz Barriga ante el claustro de profesores de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, en dicho evento académico el ponente planteo un panorama sobre la situación del posgrado en México, actualizó al claustro de profesores sobre este rubro y *ubicó demandas a los programas del posgrado en ciencias sociales en nuestro país.*

En la segunda ponencia el Dr. José Antonio Serrano propició la reflexión del claustro de profesores sobre la *actualidad y relaciones del conocimiento, del saber pedagógico y lo pedagógico, ubicados en el contexto del posgrado de pedagogía en nuestro país.*



Participación del Dr. José Antonio Serrano Castañeda

En la tercer ponencia magistral el Dr. Luis Felipe Abreu Hernández, ante el claustro de profesores de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, pretendió propiciar la reflexión de los profesores sobre la importancia de la tutoría y su relación con la formación en la investigación del posgrado. Compartió una serie de instrumentos para evaluar y autoevaluar la tutoría en los profesores de la Maestría en pedagogía.



Participación del Dr. Luis Felipe Abreu Hernández

Finalmente en la cuarta ponencia magistral el Mtro. Martiniano Arredondo Galván ante el claustro de profesores de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, comentó sus experiencias con relación a las problemáticas que ha afrontado el posgrado, desde sus inicios y su devenir en nuestro país. Planteó *retos que enfrentará el posgrado y en particular el de las ciencias sociales; compartió experiencias sobre sus proyectos, trayectorias y concientizó a los profesores sobre el enorme trabajo que falta por realizar en este campo de conocimiento.*



Participación del Mtro. Martiniano Arredondo Galván

En este encuentro se tuvo la oportunidad de dar a conocer la reflexión colectiva que se realizó al interior de cada línea de investigación y que cristalizó la construcción del documento fundacional de cada equipo de trabajo aglutinado en líneas de investigación.

Presentación del documento fundacional del campo IV

En la presentación del documento fundacional del campo IV, se mencionaron antecedentes del campo y de la línea de investigación, la forma de trabajo, los resultados y la prospectiva de esta línea de investigación. Cabe señalar que éste es el único campo que se enfoca a la iniciación para la investigación “construcción de saberes pedagógicos”, y su línea de investigación formación y posgrado pretende lograrlo a partir de tomar al posgrado de pedagogía de Aragón como su objeto de estudio, como producto del trabajo se presenta esta investigación.



Presentación del campo IV

Presentación del documento fundacional de otros campos de conocimiento

A continuación cada línea de investigación de los diferentes campos de conocimiento, presentó su fundamentación teórica, la planeación de su forma de trabajo, los resultados y su prospectiva. Es de hacer notar que existe una heterogeneidad, pluralidad y diversidad sobre las temáticas y formas de trabajo de cada línea, que también quedó de manifiesto en los documentos fundacionales; lo que permitió observar que existieron varios niveles de construcción teórica, abordaje metodológico y de producción académica, lo cual constituye un reto conceptual al poder consolidar los documentos fundacionales.



Presentación del trabajo académico de las líneas de investigación del campo I docencia Universitaria



Presentación del trabajo académico de las líneas de investigación del campo II Gestión académica y políticas educativas



Presentación del trabajo académico de las líneas de investigación del campo III Educación y diversidad cultural

En las anteriores gráficas se puede observar que los avances presentados por las diez líneas de investigación se concentraron en distintos niveles de construcción por los colectivos docentes.



Conferencia sobre comunidades de aprendizaje y trabajo colaborativo

A continuación se presentaron propuestas académicas elaborados por comisiones de docentes relacionadas con temáticas como: formas de titulación, elementos para la elaboración de tesis, ensayos y trabajos académicos. Finalmente se pretendió concientizar a los docentes sobre la importancia de crear comunidades de aprendizaje a partir del trabajo colaborativo.

Presentación de los trabajos realizados por el campo IV

Se observa a alumnos de maestría y doctorado integrantes del campo IV, presentando sus avances de investigación sobre temáticas relacionadas con la investigación de la maestría en pedagogía como son: la tutoría, la producción escrita y la elaboración de textos académicos ante el claustro de profesores.



Alumnos de maestría y doctorado del campo IV presentando avances de su trabajo de investigación



Activa participación de todos los integrantes del campo IV con la coordinación, responsable, tutores, docentes y alumnos

Cabe destacar que este tipo de experiencias docentes constituyeron espacios de análisis, reflexión, socialización y reconstrucción de experiencias, saberes, prácticas educativas y pedagógicas propias de los docentes, que constituyeron elementos imprescindibles para un crecimiento conceptual y teórico. De tal suerte que se replanteen pautas conceptuales, académicas y didácticas que puedan ser fortalecidas al interior de las prácticas educativas y escolares de la maestría en pedagogía; es decir, avanzar hacia la construcción de una vida académica, *que a la postre favorezca y consolide una cultura académica de todos los actores del programa de maestría en pedagogía de la FES Aragón.*

2.3.1 Como se transformaron sus actores

Sin duda alguna el trabajar y conformar una línea de investigación resultó una gran experiencia formativa para todos los docentes, desde el momento en que el actor reflexionó sobre su finalidad al interior de la línea y del campo al cual se integró. En algunos casos creó inconformidad, en otros se consideró como una sobrecarga de trabajo, en otros no hubo eco no respuesta para las actividades grupales que se solicitaron, esta dinámica permitió transformar su visión anterior en donde el docente sólo se dedicaba a “dar clases”; ahora tiene que colaborar en su grupo para la presentación de su trabajo en las reuniones anuales de evaluación, para diseñar actividades preparatorias de inicio del semestre, tiene que involucrarse en la selección de alumnos de nuevo ingreso, con el nombramiento de los tutores, con la asignación de tutorandos, además participar activamente en las sesiones introductorias que cada línea tienen que hacer, también sobre la redirección de los proyectos de investigación con los que los alumnos se integran al programa, para hacerlos coincidir con los seminarios y

tutorías, -entre muchos otros-. A continuación mostramos algunas tareas académicas que dan cuenta de dicha transformación académica de los actores.

Actividades preparatorias, para los alumnos de nuevo ingreso se organizó el currículum en torno a su perfil académico y profesional para articularlo con los proyectos de investigación de alumnos, docentes y tutores. En este sentido los actores se involucraron en cursos inter-semestrales, de inducción, de tutoría y de redacción,- entre otros-. Esto permitió contribuir con su proceso de integración y socialidad de los alumnos a los estudios de posgrado.



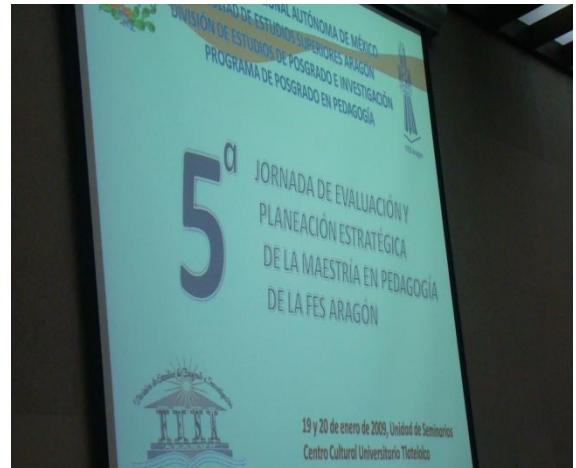
Sesiones preparatorias para alumnos de maestría y doctorado sobre los requerimientos para el egreso y la titulación.



Reuniones para construir las especializaciones por líneas de investigación, con el objeto de integrar niveles, considerando los ejes formativos del plan y programas del posgrado único de pedagogía de la UNAM.

Como parte de la tradición de una cultura académica alterna se realizó la quinta jornada de evaluación de la maestría en pedagogía en las instalaciones de la UNAM, en Tlatelolco en

enero de 2009, esto implicó un trabajo previo sobre planeación y evaluación a lo largo de un año escolar.



Inauguración de la quinta jornada de evaluación y planeación estratégica por la coordinadora del programa único

Después de las anteriores jornadas, en esta ocasión permitió consolidar su organización y la producción de resultados del trabajo que se desarrolla en el posgrado de Aragón, como lo fueron siete de las diez especialidades, la experiencia sobre la valoración que se tuvo de los documentos fundacionales por expertos externos, los avances de investigación nuevamente sobre la tutoría académica, entre otros. En esta ocasión se tuvo la oportunidad de escuchar experiencias de la ANUIES, ponencias magistrales, informes de investigación del posgrado en pedagogía y de otros de la UNAM, así como se confrontaron las prácticas y procesos que desarrollan los diferentes actores como producto de la línea de investigación y del trabajo colaborativo.



Sesión de trabajo por los profesores de la maestría y ponencia del Dr. Castañeda en las instalaciones de Tlatelolco.

En el caso particular del campo IV, se presentó el contenido de su documento fundacional de la línea “Formación y Posgrado” ante el Mtro. Martiniano Arredondo, quien realizó fuertes cuestionamientos a dicho documento fundacional, cuestionando su pertinencia de nombrarlo de esta manera, así como observaciones de fondo, de estructura y nos dio sugerencias para terminar dicho documento, que posteriormente sería publicado.



Presentación por integrantes del campo IV del documento fundacional ante el Mtro. Martiniano Arredondo Galván



Participación de funcionarios de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES.

En esta ocasión se contó con la participación de funcionarios de la ANUIES, quienes comunicaron sus servicios que ofertan, así como se generó el compromiso de reestructurar de mejor manera los documentos fundacionales para que ellos los publicaran.

Como parte de los festejos del egreso de la primera generación del programa inscrito en el PNPC del Conacyt, se organizaron actividades teniendo como madrina de generación a la Dra. María Guadalupe Moreno Bayardo de la Universidad de Guadalajara, quien en su ponencia magistral en las instalaciones de la FES-A actualizó a los actores, al abordar relaciones entre epistemología y pedagogía.



Inauguración de la tercera feria de la maestría en pedagogía por la Dra. Ma. Guadalupe Moreno bayardo

Así mismo se organizó la tercera feria de la maestría en pedagogía que se desarrolló en febrero de 2009 en las instalaciones del posgrado de la FES Aragón, en donde se tuvo la oportunidad por los propios alumnos de mostrar a la Dra. Bayardo el trabajo que se viene realizando en cada una las diez líneas de investigación del programa.



Recorrido de la Dra. Bayardo por la tercera feria de la maestría

Cabe señalar que por el cambio de la dirección de la institución y el arribo de los nuevos funcionarios, este tipo de actividades académicas se suspendió durante el segundo semestre de 2009 y el primero de 2010.
