



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA**

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN EDUCACIÓN EN CHIAPAS.
SIGNIFICADOS, ORIENTACIONES Y PRÁCTICAS**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

ROSARIO GUADALUPE CHÁVEZ MOGUEL

DIRECTORA DE TESIS

DRA. ALICIA DE ALBA CEBALLOS

MÉXICO, D.F.; AGOSTO DE 2012



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.

A quienes creen y luchan por la posibilidad...

**A Daniela y Jimena...
Mi verdad y mi esencia...**

**A Braulio, mi nieto y
María Elena, mi madre [en su memoria]...
Alba y ocaso de la vida en mi vida...**

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO 1	
LOS POSGRADOS Y LAS MAESTRÍAS EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	16
1.1 LA EDUCACIÓN SUPERIOR. MIRADAS EN EL DEVENIR	18
1.2 ¿HACIA DÓNDE VA LA FORMACIÓN PROFESIONAL?	23
1.2.1. <i>La relevancia social de la educación superior</i>	26
1.2.2 <i>La calidad de la educación superior</i>	30
1.3. LOS PROGRAMAS DE POSGRADO EN EL ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ACTUAL	34
1.4. LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN	40
1.5. LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS ESTUDIOS DE POSGRADO EN CHIAPAS. ¿FORMACIÓN O CREDENCIALIZACIÓN?	42
CAPÍTULO 2	
LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN EDUCACIÓN EN CHIAPAS	47
2.1. LAS MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN. DESARROLLO Y CONDICIONES ACTUALES	48
2.2. CONNOTACIÓN SOCIAL DE LOS ESTUDIOS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	54
2.3. LAS MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN EN CHIAPAS.....	57
2.4. LA FORMACIÓN ACADÉMICA EN LAS MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN DESDE EL CURRÍCULUM ¿DE DÓNDE VIENE Y A DONDE VA?	60
2.5. ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM	65
2.5.1. <i>El currículum en la formación de maestros en educación en Chiapas. Una mirada desde los indicadores para la auto evaluación del CONACyT</i>	66
2.5.2. <i>Orientación teórica de las maestrías en educación. Análisis del currículum</i>	75
a) La Maestría en Educación con especialidades –en docencia, en Investigación, Administración de la Educación y Culturas Indígenas– (MEE) de la UNACH	75
b) La Maestría en Psicopedagogía (Mpp) de la UNACH.....	79
c) Maestría en Educación y Diversidad Cultural (MEDC) de la UPN	82
d) La Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud (MDCS) de la UNACH	83
e) La Maestría en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa (MCME) de la UNACH	85
f) La Maestría en Ciencias de la Educación (con especialidad en Educación Especial, en Administración de la Educación y en Educación Regular) (MCE) de la Universidad Mesoamericana (UMA).....	87
g) La Maestría en Ciencias de la Educación con formación en Integración Educativa (MCEFIE) de la Universidad Valle del Grijalva (UVG)	88
h) La Maestría en Docencia e investigación de la UVG (MDE).....	89
i) La Maestría en Pedagogía (MP) de la Universidad Pablo Guardado Chávez	89
j) La Maestría en Educación (ME) del ITESM	90
k) La Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad del Valle de México (UVM)	91
l) La Maestría en Administración de la Educación Superior del Instituto de Estudios Superiores de Chiapas (IESCH)	91
m) La Maestría en Ciencias de la Educación del Instituto de Estudios Universitarios (MCE-IEU).....	92
n) La Maestría en Desarrollo Educativo Regional del Instituto de Estudios de Posgrado (IEP)	93
2.5.3. <i>Un primer recuento</i>	93

CAPÍTULO 3

PAPEL DE LA TEORÍA EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE MAESTROS EN EDUCACIÓN	95
3.1. PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA.....	96
3.2. EL PLAN DE ESTUDIOS: EJE ARTICULADOR DEL PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE. 100	
3.3. LUGAR QUE OCUPA LA TEORÍA EN EL PLAN DE ESTUDIOS PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE	107
3.4. LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA COMO ESTRATEGIA PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE	115
3.5. RASGOS DOMINANTES EN LOS PLANES DE ESTUDIO PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA	122
3.5.1. <i>Formación multi o interdisciplinaria</i>	123
3.5.2. <i>Los seminarios: espacios de formación teórica</i>	128

CAPÍTULO 4

FORMACIÓN DE MAESTROS EN EDUCACIÓN: RECUPERANDO SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS

EN EL CURRÍCULUM VIVIDO	139
4.1. LAS FINALIDADES DE LA FORMACIÓN	140
4.1.1. <i>Motivos para estudiar una maestría</i>	141
4.1.2. <i>¿Credencialización o formación?</i>	146
4.2. ORIENTACIÓN TEÓRICA DE LA FORMACIÓN.....	148
4.2.1. <i>Enfoque teórico del programa</i>	149
4.2.2. <i>Los teóricos que orientan la formación</i>	153
4.3. PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN LAS MAESTRÍAS	155
4.3.1. <i>Prácticas y expectativas</i>	156
4.3.2. <i>Debilidades y fortalezas de la formación</i>	159

CAPÍTULO 5

FORMACIÓN DE MAESTROS EN EDUCACIÓN: SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS POR DOCENTES

EN TORNO A LO PÚBLICO Y LO PRIVADO	162
5.1. LOS SIGNIFICADOS DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS	168
5.2. ORIENTACIÓN TEÓRICA DE LA FORMACIÓN.....	176
5.2.1. LA COHERENCIA ENTRE ELEMENTOS DE LA FORMACIÓN.....	180
5.2.2. EL ABORDAJE TEÓRICO	185
5.2.3. <i>La formación de maestros en educación más allá del aula</i>	190
5.2.4. <i>Relación con los problemas de la realidad educativa</i>	192
5.3. PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN LAS MAESTRÍAS	196
5.3.1. <i>Las actitudes de los alumnos</i>	197
5.3.2. <i>Los propósitos institucionales</i>	199
5.3.3. <i>Los logros de las maestrías</i>	203

A MANERA DE CONCLUSION	207
-------------------------------------	-----

ANEXOS	229
ANEXO 1.....	230
ANEXO 2.....	231
ANEXO 3.....	231
ANEXO 4.....	232
ANEXO 5.....	233
ANEXO 6.....	233
ANEXO 7.....	234

ANEXO 8.....	236
ANEXO 9.....	237
ANEXO 10.....	238
ANEXO 11.....	239
ANEXO 12.....	240
ANEXO 13.....	241
ANEXO 14.....	242
ANEXO 15.....	243
ANEXO 16.....	244
ANEXO 17.....	245
ANEXO 18.....	245
ANEXO 19.....	245
ANEXO 20.....	246
ANEXO 21.....	247
ANEXO 22.....	248
ANEXO 23.....	249
ANEXO 24.....	250
ANEXO 25.....	251
ANEXO 26.....	252
ANEXO 27.....	255
ANEXO 28.....	257
ANEXO 29.....	259
ANEXO 30.....	260
ANEXO 31.....	261
ANEXO 32.....	262

INTRODUCCIÓN

El Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012, en el rubro dedicado a la Educación Superior contempla como uno de los ejes primordiales “aumentar la cobertura de la Educación Superior y diversificar la oferta educativa” (Gobierno de la Rep. Mex., 2007: 34); además, para el aseguramiento de la mejora en la calidad de la educación se plantea la necesidad de contar con un sistema de educación superior abierto, flexible, innovador y dinámico, mediante el cual se logre “fortalecer los programas, modalidades educativas y mecanismos dirigidos a facilitar el acceso y brindar atención a diferentes grupos poblacionales” (Gobierno de la Rep. Mex., 2007: 35), lo que debe reflejarse en planes y programas de estudio actualizados y acordes a las necesidades de la sociedad; para lo cual se ha planteado la necesidad de

- ampliar y diversificar con equidad las oportunidades de acceso y permanencia a la educación superior,
- Crear nuevas instituciones de educación superior, aprovechar la capacidad instalada, diversificar los programas y fortalecer las modalidades educativas
- así como, lograr la integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior.

En el rubro de calidad se ha cuestionado la rigidez que prevalece en los programas educativos del nivel superior, con enfoques especializados y didáctica centrada en la enseñanza. El reto es incorporar el carácter integral del conocimiento, la práctica centrada en el aprendizaje relevante y el desarrollo del potencial del estudiante a partir de propuestas curriculares flexibles y acordes con la realidad social en la que se desarrollan.

Estas necesidades son recuperadas también en el Plan de Desarrollo Chiapas Solidario (Gobierno del Estado de Chiapas 2007 – 2012) en el rubro de educación, en el que se menciona que la educación superior en Chiapas debe sustentarse en una visión clara de las condiciones de su desarrollo, atendiendo a los principios de calidad, equidad, pertinencia y repercusión social. Entre los retos que se plantean en este documento vuelven a resaltar la descentralización de la oferta educativa, la vinculación con el entorno social y económico, la

precisión en los mecanismos de evaluación, la actualización de estructuras administrativas y contenidos curriculares que tiendan hacia la flexibilización, así como el aseguramiento de la calidad.

En este sentido, en la búsqueda de dar atención a la política educativa en cuanto a dar oportunidad de formación permanente a la comunidad en alcance a la calidad de los procesos, el estado de Chiapas aparece como un espacio propicio para impulsar programas educativos que atiendan una demanda creciente de estudios de maestría, considerando la atención en áreas estratégicas del conocimiento que puedan incidir directamente en el mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes de esta región del país. Por ello, los objetivos que han resaltado los programas de posgrado han sido mejorar el perfil del personal académico y con ello, mejorar la experiencia educativa; y los objetivos que se plantean, en respuesta a los requerimientos oficiales son:

- responder a la demanda social regional sobre este nivel de estudios;
- contar con un currículum flexible con posibilidades de integración y coordinación con otros similares a nivel regional, nacional e internacional;
- asegurar la calidad de la oferta educativa, contando con recursos humanos especializados, instalaciones adecuadas para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, equipos y materiales didácticos suficientes;
- y hacer más eficientes los servicios de administración escolar.

Estos parámetros de la política educativa, al ser retomados por las diversas Instituciones de Educación Superior (IES) han dado pie a la apertura de programas de maestría y, de manera específica para este caso, de maestrías en educación; apertura que ha tenido lugar de manera un tanto desordenada y en respuesta a la demanda creciente de parte de los docentes que acuden a ellos para obtener un mejor empleo o ascender en el puesto de trabajo. Son programas, además, pensados sobre todo para la habilitación práctica de los estudiantes y que descuidan la formación teórica vinculada con la posibilidad de resolver los problemas educativos de la entidad. Lo anterior es resultado de una visión general que asume la educación hoy en día, misma que se corresponde con un enfoque instrumentalista que implica aprender sólo aquello que reporta una “utilidad” inmediata. Este enfoque sin embargo, limita las posibilidades de pensamiento y reflexión de los estudiantes sobre su práctica educativa, particularmente de los docentes de distintos niveles educativos que se

inscriben en ellos como respuesta a los lineamientos institucionales que plantean elevar la calidad de la educación mediante su profesionalización.

No se quiere con esto negar la importancia de la práctica en la educación, pero se piensa que es necesario replantar la relación dialéctica que existe entre teoría y práctica, pues de lo contrario los egresados de los programas de formación de maestros en educación se preparan para *hacer cosas* pero no cuentan con los elementos conceptuales necesarios para pensar el *por qué* las hacen. Desde la primera mitad del siglo XX pensadores como Gramsci, Adorno y Horkheimer habían llamado la atención sobre la predominancia que el pensamiento científico de corte positivista daba a la utilidad (aplicación inmediata) del conocimiento y a los hechos, más que a la reflexión y al análisis del para qué y por qué de la ciencia. En la actualidad, los planteamientos de Habermas, sobre los intereses de la ciencia se orientan en ese mismo sentido y nos permiten construir la idea de que la práctica siempre será significativa y relevante en tanto sea resultado de un proceso teórico de reflexión; cuestión que debiera ser atendida en los procesos de formación en las maestrías, permitiendo a los educadores construir desde la praxis, los referentes necesarios para la transformación de su práctica educativa.

En relación con lo anterior, se consideró como punto de partida para emprender esta investigación, el trabajo previo realizado al interior de la Red de Investigadores en Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTyCE), específicamente en lo que respecta a Programas Curriculares, considerando que abordar los programas curriculares y su relación con la formación nos exige al menos la consideración de que éstos son una de las múltiples estrategias posibles (académica desde luego) de formación institucional de sujetos educadores y de agentes que contribuyen a la constitución o consolidación del campo de la educación.

Berta Orozco Fuentes (2003) al presentar el estado del conocimiento sobre los programas curriculares de la década 1992-2002 estableció siete presupuestos básicos, que consideramos necesario recuperar en esta investigación:

1. *Como parte del proceso de formación se transmiten lenguajes educativos constituidos como articulación de valores, códigos, reglas de intercambio simbólico y operación del campo educativo mismo. En virtud de lo anterior, puede suponerse que los sujetos que realizan un posgrado incorporan y usan de múltiples y diversas formas estos lenguajes, a través de los programas curriculares que cursan.*

2. *Algunos posgrados en educación incluyen en sus planes de estudio, de manera explícita e intencionada, una dimensión formativa teórica fuerte basada en teorías sociales y teoría(s) educativas; otros posgrados, incluyen además, contenidos específicos para el estudio de la filosofía educativa o la relación entre filosofía y educación; mismos que aparecen en los mapas curriculares y el desarrollo del currículo, de manera jerarquizadas y correlacionada, de acuerdo a su importancia, dosificación y nivel jerárquico que se otorgan a estos en los procesos de formación desde las comisiones encargadas de diseñar los currícula. De esta forma, los planes de estudio incorporan algunos debates teóricos sociales y educativos; pero no existen datos sistemáticos que den cuenta de los rasgos de las tendencias de formación que se siguen en Filosofía, Teoría y Campo de la Educación.*
3. *En los últimos tiempos, se ha enfatizado el uso de la teoría para la resolución de los problemas como demanda la nueva sociedad del conocimiento; entendiendo que la escasa vinculación teórica para enfrentar los problemas educativos, se debe a la fragmentación del conocimiento centrado en disciplinas; por lo que la propuesta actual es orientar los planes de estudio hacia una formación integral básica y general que permita a los sujetos seguir formándose a lo largo de su vida y usar su conocimiento para la resolución de problemas prácticos.*
4. *Quienes diseñan y quienes son responsables de poner en movimiento los programas curriculares tienen que resolver el problema de incorporar coherentemente en el currículo los elementos filosóficos, teóricos, epistemológicos y metodológicos. Esta dificultad se ha resuelto hasta el momento, dando prioridad al polo de lo metodológico aplicativo en detrimento de lo teórico reflexivo; se presenta una escasa articulación entre la teoría y los quehaceres educativos cotidianos.*
5. *Son escasos los programas curriculares que otorgan un peso equilibrado a la formación filosófica, epistemológica y teórica, frente al eje de formación técnico instrumental, de tal forma que los actores de la educación no reconocen los fundamentos de su trabajo educativo y encuentran serios problemas en los procesos de reflexión sobre él.*
6. *El equilibrio a que se hace alusión en el pre-supuesto anterior es posible si los ejes, áreas, líneas y etapas de la formación conectan problemas y experiencias educativas con las herramientas teóricas necesarias para hacerlo.*
7. *Se ha hecho necesario, cada día con más fuerza, fortalecer al nivel de posgrado la formación al nivel de las formas de razonamiento epistemológico subyacente en los contenidos teóricos y filosóficos, con la formación metodológica, que permita al actor educativo encontrarse en condiciones de auto entender su quehacer y el sentido de sus compromisos en la sociedad actual (Orozco, 2003: 428-430).*

A partir de lo anterior, es posible establecer que la formación de maestros en educación supone la necesidad de consolidar a la educación como campo de conocimiento en el cual se pueden diferenciar diversos ámbitos o subespecialidades. La formación de un profesional en el ámbito de la educación parte del reconocimiento del campo de conocimiento científico potencial y del recorte que se hace sobre éste, con la finalidad de determinar el conjunto de conocimientos que se consideran como relevantes para ser atendidos por los distintos programas educativos. Ámbitos disciplinarios, interdisciplinarios o de especialización que confluyen en el campo potencial de conocimientos científicos sobre los cuales debe apoyarse la propuesta de formación profesional, constituyendo al campo de la educación

como un campo científico¹ caracterizado por la convergencia de distintas disciplinas y sub disciplinas que aportan elementos para la construcción y explicación de los objetos de estudio que caen dentro de su ámbito de interpretación, reproducción y generación de nuevos conocimientos.

La multidisciplinariedad se expresa también en la posibilidad de ubicar una multiplicidad de propuestas metodológicas que orientan la formación de los maestros en educación desde la perspectiva de la investigación. Lo anterior cobra importancia cuando se busca el establecimiento de un perfil de formación de profesionales que alcance los niveles de calidad, eficacia y eficiencia se hará hincapié a corto plazo en la formación y profesionalización del docente; y a mediano y largo plazo, en la formación de gestores, administrativos e investigadores de la educación tal y como el mercado de trabajo lo reclama en su exigencia de formación. Sin embargo, esta relación del proceso de formación con el mercado de trabajo está determinando en gran medida las orientaciones de los programas de maestría desde un aspecto técnico - instrumental en la formación, sin llegar a profundizar la formación teórico – filosófica. Con ello se pierde la posibilidad de contar con un agente en el campo de la educación que, por su carácter reflexivo, pueda intervenir en la constitución del propio campo disciplinario y en la posibilidad de reducir la brecha entre los indicadores del desarrollo humano que expresa Chiapas frente a otras entidades del país.

En este sentido, se ha hecho necesario, cada día con más fuerza, fortalecer en el posgrado, la formación a partir del razonamiento epistemológico subyacente en los contenidos teóricos y filosóficos, con la formación metodológica, que permita al actor educativo encontrarse en condiciones de auto entender su quehacer y el sentido de sus compromisos en la sociedad actual (Orozco, 2003). De ahí la importancia de resaltar, en esta investigación, las orientaciones teóricas y prácticas de los programas de maestría en educación que se ofrecen en Chiapas, dando la posibilidad de identificar los vínculos que el maestrante

¹ Las propiedades que diferencian a un campo científico de otros son las siguientes:

- a) Forma particular de la ilusión: la creencia de que la ciencia vale la pena y merece la inversión (creencia en “el juego científico”).
- b) Admitir que existe un interés “puro” desinteresado; lo cual no es más que admitir un interés en el desinterés que es igual de “redituable” que un interés económico.
- c) El uso de razones que hacen triunfar argumentos a través de demostraciones y refutaciones.
- d) Los competidores se ponen de acuerdo sobre los principios que rigen el trabajo de objetivación (lo que es “real”, los métodos a seguir, etc.).
- e) En el campo se presentan construcciones sociales antagónicas, representaciones sobre la realidad que permiten la orquestación de los habitus (Bourdieu, 2000:83-87).

Para Bourdieu el uso social de la ciencia por excelencia es servir al progreso.

establece entre la teoría y su práctica para descubrir las tendencias que sigue el campo de la formación de maestros en educación en el Estado.

Lo anterior resulta importante ya que a pesar de que en los últimos tiempos, se ha enfatizado el uso de la teoría para la resolución de los problemas educativos; en la formación de Maestros en Educación, se observa, en muchos casos, una escasa vinculación teórica debido a la fragmentación del conocimiento centrado en disciplinas.

Es por ello que resultó importante realizar el estudio que permitiera identificar hacia donde caminan los procesos de formación de maestros en educación, para este caso, en el contexto chiapaneco, teniendo como propósito ***analizar las orientaciones de la formación de maestros en educación en Chiapas, respecto de la posibilidad que ofrecen las propuestas curriculares de atender los problemas educativos de la región a partir de la vinculación de la teoría con las condiciones y necesidades regionales, de los significados que construyen los maestrantes en relación con su participación en el posgrado y las prácticas desarrolladas por docentes y alumnos en torno a la formación académica en la maestrías en educación impartidas en Chiapas.***

De manera específica, se propuso

- Analizar las orientaciones de las diferentes propuestas curriculares de Maestría en Educación impartidas en Chiapas de 1990 a la fecha.
- Identificar de qué manera los participantes de estos programas lograr integrar el debate teórico a su práctica educativa para comprenderla, re significarla y transformarla.
- Analizar el significado que atribuyen los maestrantes a su formación en la maestría y la forma en que ello determina su trayectoria y participación.
- Conocer la naturaleza de las prácticas desarrolladas en los procesos de formación de maestros en educación, por los diferentes actores y la relación que existe entre éstas y la transformación de la práctica educativa en Chiapas.

La estrategia metodológica seguida se construyó paulatinamente; partiendo primeramente de la evaluación de programas, que desde una visión interpretativa se plantea "...como una estrategia de comprensión y valoración de los procesos y resultados de un programa educativo" (Sandín: 2003:89), entendiendo al conocimiento, como una creación humana que

se encuentra vinculada con los valores, creencias y actitudes de las personas involucradas en la realidad a evaluar, tomando como centro de interés de la evaluación, la posibilidad de recuperar las diversas situaciones y sus características.

En esta parte, se trató de ubicar los programas de maestría en educación que actualmente se desarrollan por IES en Chiapas, con los que se realizó el análisis del contenido de los Planes de Estudios de 14 programas de maestría², con los que se realizó un análisis tomando como referente el manual de autoevaluación que ofrece el CONACYT. Posteriormente, se profundizó en el análisis considerando que deben integrar:

- Contenidos de corte teórico que propician la reflexión sobre la constitución del campo científico y justifican su existencia a partir de los planteamientos básicos que le dan cuerpo, provenientes de la sociología, la pedagogía, la psicología, la filosofía del conocimiento y la epistemología.
- Contenidos de corte metodológico que acercan la teoría con el trabajo práctico para el que debe estar preparado el maestro en educación, provenientes de la comunicación, la psicopedagogía, la economía de la educación, la planeación educativa, la teoría del currículo y la teoría de la evaluación; así como los conocimientos acerca de la metodología de la investigación educativa en sus diversos niveles de aplicación.
- Contenidos aplicados que tienen que ver con el desarrollo de propuestas concretas de aplicación de los conocimientos en la interpretación y orientación de los procesos educativos. Se ubican aquí las asignaturas de corte práctico que permiten al maestrante desempeñarse en la docencia, en la investigación y en la administración de los procesos educativos.

² Estos programas educativos fueron seleccionados entre la oferta de instituciones públicas y privadas, por ser los que cuentan con más demanda en el estado. De instituciones públicas se tomaron: la Maestría en Psicopedagogía y la Maestría en Educación con especialidades (en Docencia, en Investigación, en Evaluación y Gestión de la Educación y en Culturas Indígenas) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH); la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud de la Facultad de Medicina Humana y la Maestría en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa la Facultad de Ingeniería ambas también de la UNACH. La Maestría en Educación y Diversidad Cultural de la UPN; y la Maestría en Desarrollo Educativo Regional el IEP.

En el marco de la Iniciativa privada, los programas analizados fueron la maestría en Educación del Instituto Tecnológico de Monterrey (ITESM), la Maestría en Pedagogía de la Universidad Pablo Guardado Chávez (UPGCH), tiene la Maestría en Ciencias de la Educación (con especialidad en Educación Especial, en Administración de la Educación y en Educación Regular) de la Universidad Mesoamericana (UMA); la maestría en Ciencias de la Educación con formación en Integración Educativa y la maestría en Docencia e investigación la Universidad Valle del Grijalva (UVG); la Maestría en Ciencias de la Educación del Instituto de Estudios Superiores (IEU); la Maestría en Administración de la Educación, Superior del Instituto de Estudios Superiores de Chiapas (IESCH); y la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad del Valle de México (UVM).

Hay que considerar además que los conocimientos teóricos y filosóficos forman la base de este proceso y los de corte metodológico permiten establecer el nexo entre la teoría y la práctica educativa (tanto a nivel de la docencia, como de la investigación o de cualquier otra área de especialidad en la que se forme al estudiante de maestría); mientras que los contenidos aplicados se integran a los anteriores y constituyen el nivel de formación instrumental.

En un segundo momento, para recuperar los significados de la formación de maestros en educación, se trabajó bajo una metodología interpretativa que tomó como base las entrevistas a profundidad para recuperar de la experiencia de los participantes; ello en razón de que se "...describe el significado de las experiencias vividas por una persona o un grupo de personas acerca de un concepto o fenómeno" (Creswell, 1998, citado por Sandín, 2003: 151); que para este caso, es el proceso de formación de maestros en educación. Durante el proceso de indagación se realizó un corte y de los 14 programas iniciales se tomaron 6, tres de iniciativa privada y tres de universidades públicas. Con esto se buscó llegar a conocer las experiencias que tanto los docentes, como los estudiantes, egresados y funcionarios han tenido con respecto a los distintos programas de maestría en educación, en un intento de "comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones acciones" (Sandín; 2003:34); información que al ser contrastada con el nivel de análisis previo, permitió conocer los significados que se construyen en torno al ser maestro en educación.

Para poder llegar al cumplimiento de estas metas, fue necesario, además, realizar una reflexión teórica sobre los estudios de posgrado en cuanto a su historicidad, los factores que determinan su surgimiento, el debate existente entre lo público y lo privado, el posgrado en el contexto globalizador que conducen a identificar ciertas necesidades de formación, certificación y acreditación y, finalmente, el análisis de las experiencias de los actores involucrados en los procesos de formación de maestros en educación.

El proceso de investigación y sus resultados se exponen ahora en cinco capítulos. El primero de ellos da cuenta del desarrollo de las maestrías en el marco de la educación superior en México y Chiapas, presentando el desarrollo histórico de en América Latina, México y Chiapas, como punto de partida para entender la condición actual de la formación profesional. Se recupera en este apartado un diagnóstico de la educación superior desde la década de 1970 hasta la actualidad, así como la relevancia que ha cobrado este sector de

educación en la sociedad actual y la necesidad de responder a parámetros de calidad; para ubicar, finalmente, en este escenario de la educación superior, a los programas de posgrado y de manera específica, a los posgrados en educación en México y Chiapas.

En el segundo capítulo, la atención se centró en la condición que guardan los procesos de formación de maestros en educación en Chiapas, en tanto que han respondido a una demanda creciente por parte de las comunidades de educadores en Chiapas, la connotación que ha cobrado la posibilidad de estudiar una maestría en educación en relación con el desarrollo de la sociedad y la posibilidad de que esto se consolide a partir de la oferta educativa en Chiapas en el campo de las maestrías en educación. Asimismo, se presenta en este espacio el análisis de la orientación teórica de catorce maestrías en educación que se ofrecen en Chiapas, tomando en consideración para su selección, que son las de mayor demanda en la actualidad; para ello, se realizó en un primer momento, un análisis de las propuestas curriculares, tomando como referente el instrumento de autoevaluación del CONACyT para programas de calidad; posteriormente se trabajó sobre las orientaciones teóricas que sustentan estas propuestas a partir del análisis de los propósitos, la justificación y la propuesta teórico – metodológica de cada propuesta; cuyo resultado permitió construir un panorama más claro en torno a las posibilidades que ofrecen las maestrías en educación en Chiapas.

El tercer capítulo se refiere al papel de la teoría en la profesionalización de los maestros en educación; su contenido involucra elementos relacionados con los sustentos teóricos de las propuestas curriculares de las maestrías a partir del análisis sobre la manera cómo se concibe la formación de los profesores en la estructura curricular de los programas educativos, las líneas de formación o ejes en torno a los cuales se consolida dicha formación, los propósitos de los cursos y el contenido teórico con el que se pretende cumplir dicho propósito, lo anterior sirvió para descubrir el papel que se le otorga a la teoría y a su relación con la práctica en el proceso de profesionalizar a los docentes.

En el capítulo cuatro, la búsqueda giró en torno a los significados de la formación de maestros en educación, entendido ello como lo que los alumnos construyen y reconstruyen a lo largo de su proceso en la maestría y la diversidad que en virtud del significado que cada sujeto otorga a su experiencia de acuerdo con las razones que le llevaron a estudiar una maestría, ingresar a un programa en cierta institución y el nivel de involucramiento que, en razón de ello, se observa en cada participante.

Finalmente, en el capítulo cinco se presenta un análisis de la experiencia vivida por docentes que han impartido clases en maestrías de instituciones públicas y privadas, explicando las diferencias identificadas por ellos de uno a otro sector. Las entrevistas se llevaron a cabo con docentes con amplia experiencia y formación, cuyo testimonio nos permitió conocer su experiencia en torno a las finalidades, las orientaciones teóricas de los programas y las prácticas desarrolladas en la formación de maestros en educación, centrando la atención en las diferencias encontradas en su tránsito entre lo público y lo privado. Los resultados nos permitieron identificar importantes diferencias que nos llevaron a concluir en torno a la posibilidad que ofrece la formación de maestros en educación en Chiapas.

Al final se presentan los anexos a los cuales se remite al lector a lo largo de los capítulos con la finalidad de mostrar a los interesados la información que sirve de base para la redacción de la tesis.

CAPÍTULO 1

LOS POSGRADOS Y LAS MAESTRÍAS EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El análisis de los retos que enfrenta la educación a nivel de posgrado en México tiene como referencia obligada el escenario sociopolítico y económico mundial que en el marco del proyecto de la modernidad³, ha impreso a la formación profesional una visión productivista mediada por las relaciones comerciales entre países, así como por el desarrollo de la ciencia y la tecnología; visión en la que solamente el conocimiento científico ha sido considerado válido y en la que además, solamente lo que genera riqueza y producción es considerado importante (Santos; 2005). Junto con esto se han perdido los principios vinculados con la recuperación del sujeto desde su esencia, que le permita comprometerse más allá del proceso productivo, con la sociedad, la conservación del medio ambiente, el respeto a los derechos de los pueblos y las relaciones sociales democráticas.

Los países subdesarrollados, tienen acceso al mundo globalizado solamente en el contexto de la explotación de recursos naturales y humanos, de la que son objeto por parte de las potencias mundiales, lo que acrecienta aún más la pérdida de valores, la pobreza extrema, el deterioro ambiental y la disminución de posibilidades de desarrollo para los ciudadanos, ya que la distribución de la riqueza tiende a ser cada vez más desigual. La pobreza estructural del capitalismo se aprecia con claridad cuando vemos que “menos del 20% de la humanidad consume más del 80% de la producción total de la humanidad. Y más de 80% consume menos del 20% (de Alba, 2006); esto es, cada vez hay menos ricos y más pobres, y la riqueza cada vez más se concentra en un minoría privilegiada, que toma las decisiones en

³ El término <<modernidad>> se puede considerar equivalente aproximadamente a la expresión <<mundo industrializado>>, que se refiere, desde el punto de vista de Giddens (1997:27) a “...las relaciones sociales que lleva consigo el empleo generalizado de la fuerza física y la maquinaria en los procesos de producción”, que junto con el capitalismo, es uno de sus ejes fundamentales”.

En este mismo sentido, para Habermas, el concepto de modernización se refiere “al manejo de procesos acumulativos y que se refuerzan mutuamente: a la formación de capital y movilización de recursos, el desarrollo de las fuerzas productivas y al incremento de la productividad del trabajo, a la implantación de poderes políticos centralizados y al desarrollo de identidades nacionales, a la difusión de los derechos de participación política, de las formas de vida humana y de la educación formal, a la secularización de valores y normas...desgaja a la modernidad de sus orígenes moderno - europeos, para estilizarla convertirla en un patrón de procesos de evolución social neutralizados en cuanto al espacio y el tiempo” (Habermas; 2008:12). Esta visión conduce a dar importancia sobre todo a los bienes de producción y las relaciones comerciales.

torno a nuestro diario vivir y que nos sume en relaciones de profunda desigualdad; porque mientras unos cuantos tienen todas las oportunidades y los medios para desarrollarse, hay una inmensa mayoría que tienen que vivir sin una perspectiva clara del futuro.

Sin embargo, debido a sus riquezas naturales y a la posición estratégica dentro del contexto mundial, América Latina en general y México en particular, se han convertido en un foco de atención importante para los países desarrollados, lo que se hace manifiesto en el interés para la firma de acuerdos de mayor alcance por parte de la Unión Europea con países y grupos de la región y la idea de conformar el libre comercio en América como una manera de lograr una inserción más eficiente del continente a la economía mundial. No obstante, como ya dijimos, esta perspectiva cuenta con serias contradicciones a las que ha de darse respuesta y, para ello, es necesario desarrollar un profundo análisis en torno a las alternativas existentes.

El punto de partida es reconocer que la situación económica en América Latina y México ha sido compleja en los últimos años; ya que, si bien, han tenido lugar importantes avances, éstos han venido acompañados de fuertes desequilibrios, altos niveles de pobreza y rezago educativo de los sujetos en beneficio del desarrollo político y económico de las naciones y "...estas desigualdades, en especial por lo que respecta a la renta, constituyen un obstáculo importante para la reducción de la pobreza, para el propio desarrollo económico duradero y, en última instancia, una amenaza para la estabilidad política de la región" (Comisión Europea: 2007:5).

Es inevitable reconocer que existe un conjunto de potencialidades que constituye el elemento por el cual los países desarrollados ponen sus ojos países como México, no sólo por la significatividad económica, sino además por la posibilidad de lograr la hegemonía mundial. Esto explica la competencia entre la Unión Europea y Estados Unidos por la firma de acuerdos en torno al libre comercio y la inversión en la región. En el caso de Estados Unidos, está buscando preservar su primacía histórica en el continente a través de la conformación del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) que le permitirá condicionar la evolución y el contenido de las negociaciones comerciales multilaterales y los acuerdos que surjan en el futuro en torno al sector agrícola, los servicios y los temas relacionados con la propiedad intelectual (Puerta; 2002).

En cuanto a las relaciones entre la Unión Europea y América Latina, en los últimos años puede apreciarse un mayor grado de incidencia de la primera sobre la segunda, lo que se manifiesta en “el incremento que, en este sentido, han tenido las relaciones bilaterales, políticas, culturales y económicas y, dentro de ellas, las financieras, con una mayor oficialización de tales vínculos desde el punto de vista institucional” (Puerta; 2002;23); así como el reconocimiento europeo de la heterogeneidad de la región mediante el establecimiento y profundización de acuerdos subregionales y bilaterales que han incrementado significativamente los vínculos europeos con América Latina –y por ende con México–, tanto comerciales como financieros.

Estos procesos ponen a América Latina frente a los países desarrollados en una aparente relación de mayor reciprocidad, lo cual no será posible si no logra acceder a nuevas formas de vinculación con el resto del mundo y, en este sentido, hay que considerar que los países latinoamericanos tienen enormes desventajas y grandes retos a superar pues en las condiciones actuales, tal parece que pueden a ser absorbidos por las potencias mundiales. Esta posibilidad de alcanzar nuevas formas de relación involucra todos los elementos y procesos de una sociedad y cada uno de estos tiene su importancia; para el caso que nos ocupa, considerando el papel estratégico que tiene para el desarrollo del país, vale la pena preguntarnos ¿hacia dónde va y cómo se configura la educación superior de cara al mundo globalizado?

1.1 LA EDUCACIÓN SUPERIOR. MIRADAS EN EL DEVENIR

Durante las últimas tres décadas, el Sistema Educativo Mexicano (SEM) ha sido objeto de profundas transformaciones para adecuar los planes y programas de estudio, los contenidos de enseñanza, así como la función de la docencia y la investigación a la denominada globalización; lo que ha conducido “a la sujeción de la vida de las personas y sus posibilidades de desarrollo a los intereses del gran capital” (Ruiz; 2001:16), y como consecuencia, el educando es visto como un elemento incompleto, cuyo resultado final será un “producto de calidad” y la educación, como un servicio sujeto a las leyes de intercambio económico.

La OCDE (1997), después de realizar un estudio sobre la situación de la educación superior en México, del que surgió el diagnóstico denominado *Exámenes de las políticas nacionales de educación*, llega a la conclusión de que las medidas técnicas aunque son necesarias, no

serán suficientes para hacer que México salga de la crisis, como tampoco las elecciones libres y la apertura democrática serán suficientes para construir una sociedad sana y democrática, pues esto sirve para producir servicios y bienes de consumo, pero no responde a las necesidades de la sociedad en su conjunto, ni a los intereses relacionados con los derechos humanos, el bienestar social o la conservación de medio ambiente; señalando tres desafíos a los que hay que responder:

Es necesario que despierte la conciencia civil y que cada quien tome conciencia de sus responsabilidades. Reducir las desigualdades y luchar contra la pobreza extrema que excluye a la sociedad, otorgar a las clases medias, un lugar de mayor importancia en las decisiones y garantizar un porvenir para sus hijos, poner a la élite al servicio de la mayoría... (1997:170).

Lo anterior, pone a los sistemas de educación superior en una disyuntiva, ya que la sociedad, por una parte le reclama ampliar las oportunidades de ingreso y permanencia a la educación y por otra, le demanda estudios superiores de calidad, que garanticen la competitividad, la inserción al mundo globalizado y mayores avances científicos y tecnológicos. Y si bien, la formación profesional debiera representar una plataforma de desarrollo para el contexto latinoamericano y una herramienta para hacer frente a las relaciones con las potencias mundiales, lo cierto es que durante los últimos años la educación superior en México y América Latina ha atendido preponderantemente a la cobertura para responder a la demanda cada vez mayor, por lo que se ha diversificado, no solo desde su organización, sino también en su calidad, con la aparición de un sinnúmero de modelos universitarios tan diferentes como contradictorios, que permitieron, dada la gran demanda educativa, el fortalecimiento de la oferta desde la iniciativa privada, en detrimento de la educación pública y hasta de los procesos de formación en las universidades. Es decir, “para atender dicha demanda, se crearon diversos tipos de instituciones de educación superior universitarias y no universitarias –en su mayoría de carácter privado-, y sin criterios previos en cuanto a niveles de calidad y de pertinencia institucional” (Fernández Lamarra; 2004:3), como una manera de atender la amplia demanda, pero sin considerar cuestiones de fondo relacionadas con la calidad de la formación de los estudiantes.

En el caso de México ha tenido lugar el incremento de instituciones de educación superior - de 75 en 1950 a más de 1600 en la actualidad⁴-, y alojaban en 1980 a 853 240 alumnos en licenciatura y posgrado, pero para 2007 el número se incrementó a 2 528 664 (ANUIES,

⁴ En 2007, la ANUIES tenía registrado en su Anuario Estadístico, un total de 1639 universidades en el país.

2007) y para 2009, la matrícula ascendió a 2 705,190 (ANUIES, 2009). De estas instituciones, 60% son privadas y hay que señalar que “la educación superior privada presentó un incremento relevante en la década de los ochenta, orientado hacia dos tendencias, una basada en un esquema de crecimiento por redes y otra caracterizada por la proliferación de pequeñas instituciones a lo largo del territorio nacional” (Barrón; 2002:281); de este fenómeno de crecimiento desmedido se han derivado también fenómenos muy diversos en cuanto a la organización y los modelos educativos de estas instituciones.

Esta situación obliga a replantear los procesos educativos y orientarlos hacia su consolidación, las instituciones públicas se ven ante grandes retos para superar de algún modo los problemas que se generan en torno a la formación profesional ¿Cómo hacerlo? La alternativa está en la naturaleza de los programas que se ofrecen, en el acceso a los procesos que permitan mejorar cualitativamente la experiencia formativa en los programas y en las posibilidades de desarrollo que tienen los alumnos de educación superior.

Por principio hay que entender cómo ha sido la evolución de los sistemas de educación superior específicamente en México, para este caso, así como las connotaciones que ha tenido cada momento de desarrollo; recuperando la idea de que históricamente, la educación superior ha sido entendida como el ámbito por excelencia donde se produce el conocimiento. Pero en la consolidación de esta visión, ha pasado por diferentes momentos, modelos, principios y formas de organización que le han hecho cambiar su perspectiva desde una concepción meramente transmisora de conocimientos, hacia una visión que la consolida como generadora de desarrollo social e innovación.

En este sentido, la educación superior ha tenido siempre una función social, que se traduce, para muchos, en una visión centrada en la necesidad de contribuir al incremento de la producción; pero también puede “pensarse que su función estriba en colaborar a crear mejores condiciones de vida, crear conciencia y participación democrática, contribuir a la competitividad del país, atender las necesidades sociales, introducir elementos de racionalidad en la sociedad, hacer un diagnóstico de las realidades del país...” (Villaseñor; 2004:82). En cualquiera de estas visiones que nos ubiquemos, podemos determinar que la educación superior siempre va a realizar un aporte significativo y relevante a la sociedad, que será posible en tanto el resultado de sus procesos de formación contribuya a la solución de los problemas de carácter científico, tecnológico y social, llevando al conjunto de Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas a ser concebidas como el ámbito

responsable de la formación de profesionales en todos los campos, incluidas las artes, además de las disciplinas científicas.

Bajo esta perspectiva, las diversas transformaciones que ha tenido el país a lo largo de la historia han generado también cambios en los sistemas educativos superiores. Y, en este sentido, la evolución del sistema de educación superior puede vincularse también con la evolución de la sociedad, dado que sin importar cuál sea su enfoque sobre la formación profesional, siempre ha realizado aportes significativos para la consolidación de modelos sociales. Esto es, hubo un momento en la historia en que la educación superior se dedicaba a la tarea de proveer conocimientos que permitieran construir las primeras profesiones como la medicina, el derecho, la arquitectura, la farmacéutica, al mismo tiempo que servía para desarrollar habilidades para la disertación y la literatura. En otro momento histórico, a mediados del siglo XX, la formación superior se centró en la posibilidad de ayudar a los ciudadanos a desarrollar habilidades para el trabajo y la productividad. Esta última perspectiva se ha mantenido vigente hasta nuestros días, y con ella se sostiene que la formación superior dejaba de ser elitista para ponerse al servicio del pueblo, que finalmente es donde se encuentra la fuerza de trabajo a la que hay que capacitar y hacer productiva.

Las transformaciones que se han sucedido en el campo de la educación desde el siglo pasado “a partir de proyectos de modernización educativa gestados en los años cincuenta, así como los cambios que se dan en el seno de la sociedad, han exigido que frente a los problemas de la formaciones de profesionales se incorpore paulatinamente el problema del empleo” (Díaz Barriga; 1995:15). En esta postura lo más importante es este desarrollo de habilidades técnicas para la vinculación del sujeto con la tecnología y la generación de una productividad cada vez más amplia.

La incorporación del referente del empleo "trastocó la concepción que inicialmente tuvo la universidad de sí misma como casa de la cultura, para gradualmente incorporar a sus planteamientos elementos que se sustentan en la teoría del capital humano, de los que se desprende que el empleo/desempleo de los egresados es una consecuencia del tipo de conocimientos y habilidades que se fomentan en las instituciones educativas” (Díaz Barriga; 1995:16). Tiene lugar, entonces un conjunto de nuevas valoraciones centradas en un pensamiento de corte tecnocrático y pragmático que se incorpora junto con el proyecto socioeconómico neoliberal. Como consecuencia, dado que lo importante era aumentar los niveles de productividad, se dejaron de lado elementos vinculados con la formación social y

humana; dejaron de ser importantes los principios que centraban su interés en la toma de decisiones, la creatividad, la emotividad y la iniciativa, pues lo relevante era la ejecución de ciertas tareas que permitieran una alta producción.

Lo anterior ha tenido serias consecuencias, pues la era tecnológica se ha visto matizada por un profundo interés en la producción, los medios de producción, el desarrollo empresarial e industrial; que impactan directamente en el deterioro ambiental y en la pérdida de conciencia social y natural. Se han sacrificado prácticamente todos los principios, hasta al hombre mismo, en beneficio del desarrollo industrial, ha prevalecido un sentido individualista en torno a la participación social y la asistencia a la universidad es importante en tanto ofrezca beneficios individuales. Todo ello se impulsa, promueve y fortalece en la formación profesional, bajo la idea de que vale más quien más produce, y que está bien si se produce pasando por alto los principios de respeto al medio ambiente, a la sociedad, al sujeto y a la diversidad.

Aún hay muchas IES que trabajan bajo esta lógica, especialmente las tecnológicas, sin embargo, desde las últimas décadas del siglo pasado comenzaron a plantearse nuevas visiones para la formación escolar profesional; visiones en las que lo más importante es la transformación de la sociedad, la preservación del medio ambiente y la recuperación del sujeto. En este sentido, la propuesta educativa en el nivel superior, la organización de la dinámica escolar y la participación de los sujetos de la educación cobra otra connotación, y la preocupación se centra en una formación profesional integral, que recupere diferentes dimensiones del desarrollo humano, que provea una formación en la que se considere la participación del sujeto en la vida democrática, en la toma de decisiones, que promueve la iniciativa, la innovación, la creatividad y la aportación significativa para la transformación de la sociedad y la conservación del medio ambiente. Desde el punto de vista de autores contemporáneos como Giroux (1999), Freire (1996), McLaren (2000), Santos (2006), la escuela tiene que aportar a los estudiantes los elementos necesarios para la conformación de una personalidad comprometida con la sociedad, consigo mismo y con la comunidad en la que se desarrolla.

Estos principios han de ser recuperados también en la dinámica de la formación profesional, de tal manera que el futuro profesionista pueda ser productivo, pero sin dejar de lado la necesidad de que su práctica profesional aporte soluciones a los problemas identificados en su entorno; ello supone que los programas curriculares, la dinámica escolar y la participación

de los sujetos, sobre también nuevos significados y se reorienten hacia la consolidación de la toma de conciencia vinculada con el desarrollo de la sociedad que ante la crisis social, ambiental y personal que vivimos, se convierte en una necesidad cada vez más apremiante que no podemos soslayar.

La cuestión es, identificar en qué medida las IES están preparadas para emprender esta tarea con éxito, si cuentan con los medios necesarios para hacerlo, si los docentes tienen la formación adecuada y si las propuestas curriculares se orientan hacia la toma de conciencia y la transformación de la relación entre el sujeto y la sociedad y, son las IES públicas las que principalmente tienen que asumir el rol como impulsoras de esta posibilidad, tanto por los procesos de desarrollo que generan para los alumnos, los docentes y los planes de estudio, como por el papel estratégico que tiene en la sociedad como formadora de profesionales y generadora de conocimientos; rol que asumen más allá de una visión empresarial (que caracteriza a las IES privadas) y que les permite mayor libertad, autonomía y relevancia en sus acciones para que tengan un impacto social.

1.2 ¿HACIA DÓNDE VA LA FORMACIÓN PROFESIONAL?

Una sociedad mundial o nacional inmersa, como la nuestra, en un proceso de cambio acelerado en todas las esferas de la vida humana, exige transformaciones profundas en la organización y operación de la educación en general y la educación superior en lo particular. De tal manera que, parafraseando a Ángel Pérez Gómez (2011), en lugar de hablar de una época de cambios tendríamos que hablar de un *cambio de época*, en la que no podemos negar que la transición es constante, acelerada y afecta a toda la vida de la sociedad; se da en la actividad económica, en las formas de organización del trabajo y en las bases técnicas de la producción, surgiendo nuevas necesidades y exigencias relativas a las competencias y conocimientos de los hombres y mujeres para insertarse activamente en el mundo laboral.

A partir de la segunda mitad del siglo pasado, tuvo lugar una transición de la educación superior en México y América Latina; esto como consecuencia de la prioridad que se le ha dado al orden financiero y el desarrollo del modelo neoliberal; en este proceso, Axel Didrikson (2005) sostiene que la educación se ha convertido en el factor más estratégico de desarrollo de las naciones, que permite a los países y sus gobiernos generar la tecnología para competir en los mercados regionales e internacionales con productos de mayor calidad y con modelos de trabajo más eficientes; sin embargo, lo anterior ha desvinculado a la

investigación humanística, científica y tecnológica, de las necesidades fundamentales del desarrollo.

Desde el punto de vista de Adriana Puiggrós

Nuestras sociedades enfrentan el peligro de perder el timón de su educación, y hay medidas que deben tomarse sin dilación... diseñar estrategias que atiendan a las necesidades regionales de saberes socialmente productivos, de vinculación entre enseñanza, investigación y desarrollo, de atención a la demanda estudiantil, de conexión digital y comunicacional y, avanzar en una legislación que proteja a la educación como bien social" (2005:92).

Lo que representa, tal vez, el camino a recorrer si buscamos optimizar los procesos de formación profesional. Entonces, habremos de entender que el papel de la educación superior en la sociedad actual conduce a la adquisición de nuevos compromisos y hace que sus procesos cobren nuevos significados; ya que en la actualidad, la formación profesional no significa la culminación, sino el principio del proceso de formación y consolidación tanto de la vida profesional del sujeto económicamente activo, como de su proyecto personal de desarrollo humano. Bajo esta premisa, la formación profesional no sólo ha de proveer conocimientos, sino además y, sobre todo, condiciones, competencias, aptitudes y actitudes para que el profesionalista continúe aprendiendo y buscando soluciones teóricas y prácticas para la comprensión de los problemas que se le presentan en su contexto laboral y de vida cotidiana, siendo capaz de tomar decisiones para enfrentarlos.

Es necesario que el egresado de la IES se incorpore a la vida laboral con la certeza de que su formación no es un todo acabado, sino un proceso continuo de construcción y reconstrucción de saberes y principios para su praxis social, pues su inserción productiva en la sociedad supone la renovación permanente de este conocimiento, la innovación de los procesos y la recuperación de una realidad que supone una cierta participación.

No podemos olvidar que la connotación de la formación profesional ha cambiado, ya que en el siglo XXI, la IES "ha empezado a dejar de expresar los rasgos y las fuerzas que le dieron sustancia, corporeidad y pertinencia durante siglos, para volver a posicionarse como una institución social y económica de producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes" (Didriksson; 2004:23); para centrarse en una visión economicista que ha determinado también su desvinculación de los problemas más sentidos de la sociedad, transformando su sentido mismo y el de sus componentes; lo que se ve reflejado en sus

espacios de aprendizaje, la naturaleza y condiciones de la producción del conocimiento, sus esquemas de movilidad y flexibilidad, la importancia del uso de la tecnología en sus procesos y los modelos que rigen sus acciones.

Sería necesario reconocer que la educación superior es una empresa determinada por múltiples relaciones con el entorno social, político, económico, que va más allá de “la reproducción de fuerza de trabajo para enfatizar sus funciones sociales e ideológicas” (Didriksson; 2004:26); lo que no debiera ser un obstáculo para que siga fortaleciéndose su carácter económico, surgido de su relación con la producción del conocimiento vinculado con la industria y el desarrollo económico; precisando que esto implica la transformación del conocimiento actual para mantener uno que sea válido y adecuado a las condiciones de la sociedad actual. Esto incluye que el conocimiento esté vinculado con las nuevas tecnologías, la investigación científica y los problemas actuales de la sociedad, con lo cual se justifica el cambio en la connotación de la formación superior y su rol en el esquema de desarrollo social; obligando a un ir y venir constante de la sociedad a la educación superior y viceversa.

Ello implica además que el sujeto que se forma en la IES desarrolle habilidades, competencias y actitudes que le permitan vincularse significativamente con estos problemas, que construya un pensamiento crítico que le posibilite generar y transformar su conocimiento actual, que desarrolle procesos cognitivos que le permitan continuar aprendiendo; entendiendo que, si bien es cierto, el aprendizaje es un proceso complejo de interrelaciones entre los niveles de cambio tecnológico, la generación de conocimiento, la transformación del mismo y su aplicación en la realidad social y económica; también podemos considerar la posibilidad de que la relación entre la ciencia, la sociedad y la economía, esté ahora mediada por la institución superior, por su estructura, su infraestructura y la producción de recursos humanos que realiza; pero, esto requiere que la IES realice cambios sustanciales en su orientación, contenidos, distribución de sus recursos, normas, tareas, valores y naturaleza del trabajo académico; así como de sus relaciones con la sociedad.

Dicho de otra forma, el proceso de transformación de la educación superior ha de expresarse en nuevas formas de organización y gestión que se ocupen de vincular a la IES con los procesos de la sociedad; para ello, hay que enfatizar en la inversión que se haga en investigación, pero una investigación cargada de sentido social que procura la generación de conocimiento; a partir del esfuerzo en la formación de recursos humanos con nuevos

conocimientos y actitudes y que favorece la inserción laboral de los egresados mediante una formación orientada hacia la sociedad cambiante, centrarse en la gestión y transferencia de tecnologías, pero también en la recuperación de los valores de la sociedad.

Esto se traduce en acciones definidas y encaminadas a la búsqueda de nuevos recursos, programas e iniciativas para fortalecer los vínculos IES – sociedad, es importante también la educación continua, favorecer el cambio de actitudes y las relaciones entre la formación profesional, la industria y el desarrollo científico y tecnológico; se requiere además, el desarrollo de habilidades para la flexibilidad, la construcción y transformación del conocimiento que surgirá a partir de una experiencia innovadora en la formación profesional que será generada a partir de esta nueva forma de comprender el papel de la educación superior en la sociedad. Pero sobre todo, hay que acceder a un pensamiento de la posibilidad, que nos permita a los actores de la educación superior, repensar los procesos que se generan en la participación social.

En este sentido, se recuperan las bases para valorar la educación superior a partir de parámetros de relevancia social y calidad como elementos que permiten identificar su viabilidad y trascendencia en el escenario de la sociedad actual. En cuanto a la relevancia social de la educación superior se traduce en la medida en que los conocimientos, actitudes, valores y formas de participación social, construidos a partir de la formación profesional, son aplicables y útiles para identificar los problemas que se presentan en todos los ámbitos de la vida cotidiana y solucionarlos para mejorarla. Lo anterior está estrechamente vinculado con la calidad de la educación superior, ya que podemos hablar de calidad cuando la vida académica es fortalecida con procesos y experiencias que permiten a los alumnos ampliar su visión en torno a la naturaleza de su participación en la sociedad y la forma de utilizar el conocimiento recuperado de su trayectoria de formación profesional.

1.2.1. La relevancia social de la educación superior

La educación Superior es un ámbito determinado por múltiples relaciones, entre las que resalta una relación con el conocimiento desde una perspectiva transformativa que conduzca hacia su vinculación con la economía y las nuevas tecnologías, pero también hacia el desarrollo y la transformación de los procesos sociales actuales. Es necesario, entonces, avanzar hacia una nueva política educativa sensible a los retos del presente y el porvenir y al empleo de nuevos instrumentos para asegurar el avance hacia los objetivos primordiales de

la sociedad justa y digna que todos queremos; lo cual nos pone ante la coyuntura de trazar nuevos caminos para el futuro de la educación en el nuevo milenio.

Las IES tienen que pasar a ser instituciones fundamentales en la sociedad y tiene que cambiar la connotación que históricamente han tenido y que las alejaba de la realidad social, para asumir un papel central en la generación de conocimientos y tecnología, pero además y sobre todo, en la solución de los problemas de deterioro ambiental, aislamiento, marginación y rezago en que viven la mayoría de grupos sociales, pues tanto sus egresados como su personal académico, “conforman el sector más dinámico de los actuales trabajadores de la información y el conocimiento, de la economía, de la política, de la cultura y de la sociedad” (Didrikson; 2005:51); ante esto, el desafío y el compromiso es incuestionable, ya que las funciones de la formación profesional son cada vez más amplias; dado que, no podemos dejar de lado una realidad que también está latente; y es el reduccionismo economicista al que ha sido sometida por los principios ideológicos y políticos que rigen la vida social. Esto pone a las IES ante la necesidad de reorientar sus procesos; en una transformación asumida desde posturas de responsabilidad ideológica y política, que prevean nuevas formas y principios para la generación del conocimiento y la tecnología.

Al respecto, Axel Didrikson (2005) hace referencia a nuevas relaciones entre la universidad y la sociedad, la economía y el mundo en su conjunto, pero también es necesario entender que la relevancia debe atender no sólo cuestiones de acceso a la educación superior para la productividad, sino además, y sobre todo, lo concerniente a la búsqueda, por parte de los actores de la educación superior, “de soluciones a los problemas humanos y sociales que tienen que ver con la demografía, el medio ambiente, la paz, el entendimiento internacional, la democracia y los derechos humanos” (UNESCO, citado por Didrikson; 1995:78). Lo anterior remite a nuevas formas de relación, vinculación y contacto con las demandas internacionales, sociales y económicas con la educación superior; lo que a su vez, obliga a realizar una revisión de las funciones esenciales de la institución superior contemporánea, en cuanto a la producción y transferencia de conocimientos, pero sobre todo, en cuanto a la generación de nuevos conocimientos que permitirán, a su vez, nuevas formas de desarrollo para la sociedad.

Resulta interesante reflexionar en torno a dicha posibilidad pues esta nueva visión implica cambios importantes en cuanto a la investigación y los aprendizajes, en cuanto a las formas que se dan para el conocimiento, en cuanto a las oportunidades de formación que han de

tener los alumnos, en cuanto a los vínculos que establezca con los diferentes sectores sociales, políticos y económicos. La pregunta sería ¿en qué medida las IES de hoy están respondiendo a estas demandas?

Ya se ha mencionado que las IES, por mucho tiempo han permanecido un tanto distantes de la sociedad, como un claustro que aleja a sus actores de una realidad que hoy por hoy le demanda aportaciones para la solución de sus problemas, no obstante, en esta nueva visión, la formación de profesionales, el desarrollo de la investigación y la vinculación y extensión de los servicios (funciones sustantivas de la educación superior) requieren cobrar una connotación mucho más relevante en relación con el desarrollo de la sociedad. Es decir, aunque desde el proyecto de la modernidad, para consolidar su relación con la sociedad, la educación superior se ha planteado como objetivo, “acompañar las transformaciones económicas y participar en el desarrollo nacional y local,…” (García Gaudilla, citado por Didrikson; 2005:87), para lo cual hay que atender las áreas de la ciencia y la tecnología y, dejar fuera esta necesidad, significaría el rezago económico frente al mundo globalizado. Pero indudablemente, es necesario también atender las dimensiones relacionadas con el desarrollo social y humano, tomando como punto de partida la revisión de los programas de estudio, la dinámica institucional, la participación del docente y del alumno en el proceso de formación profesional.

Esto es importante, porque la mayoría de los alumnos de educación superior han construido, a lo largo de su historia escolar, la creencia de que pertenecen a un sistema en el que las cosas son como son y no hay posibilidad de trascender hacia formas más inclusivas de participación, posicionándose en su propio contexto como seres marginales que parecen no tener derecho a pensar en una utopía posible (De Sousa Santos; 2006). Hay que detenerse a pensar que estamos ante la necesidad de acceder a un nuevo paradigma que permita, desde una perspectiva multidimensional y multicultural, trazar nuevos caminos y nuevos vínculos escuela – sociedad; en este contexto, el conocimiento está cobrando también una nueva connotación, de la misma forma que los medios por los cuales se llega a su construcción.

El proceso tradicional de enseñanza y aprendizaje ha sido superado, en tanto que el conocimiento adquirido en las aulas ya no es suficiente ni garantiza el óptimo desempeño profesional; es necesario, por tanto, recuperar la idea de que la formación profesional ya no representa la culminación de un esfuerzo, sino el inicio del aprendizaje permanente, para

toda la vida, que permitirá al sujeto mantenernos a tono con la evolución de la sociedad mediante el aprendizaje continuo; entonces, lo que ha de procurarse en las aulas superiores, no es sólo “qué pensar, sino cómo pensar, y sobre todo, a pensar” (García Gaudilla, citado por Didrikson; 2005:86). Este nuevo paradigma nos pone ante la necesidad de generar procesos de aprendizaje diversificados y autorregulados, con metodologías de aprendizaje basadas no sólo en la resolución de problemas bajo una enseñanza centrada en enseñar a aprender y a emprender; sino además y sobre todo, la experiencia de formación superior tiene que conducir a quienes ahí se forman, hacia el análisis y reflexión crítica de la realidad que nos circunscribe para llegar a la construcción de la posibilidad de nuevas formas de interacción social.

Delors (1999) en su informe *La educación para el siglo XXI*, dice que no solo debemos aceptar la época de tensión e incertidumbre, sino que debemos además, aprender a vivir con ella; pero, hay que definir la manera cómo vamos a hacerlo; si en “la aldea del planeta vamos a estar siempre reducidos a ser los habitantes de barrio marginado mientras otros habitan los barrios mejores de esa aldea mundial” (Tünnermann; 2005:121) o si vamos a tener una participación activa; de recursos humanos de más alto nivel, con lo que si bien es cierto, empezáramos en cuyo caso, como profesionales de las diferentes disciplinas no podemos aceptar las condiciones de desigualdad de manera acrítica, sino hacerla producto de nuestro análisis, de nuestra reflexión, en la búsqueda de la comprensión de la crisis actual que caracteriza al mundo y de la manera cómo podemos llegar a ser más competitivos a partir de la formación a tener un papel más decoroso en el escenario mundial, no debe dejar de lado la formación de seres humanos más comprometidos con principios relacionados con la recuperación de la realidad natural y social que necesita personas íntegras y comprometidas con la sociedad.

Específicamente entornos como “Chiapas y Guerrero nos enfrentan a la fuerte tensión en la que hoy se encuentra México y el mundo entre la *globalización* y una fuerte *crisis estructural generalizada* (CEG), ante la ausencia de horizontes claros, contornos sociales o figuras del mundo que nos permitan advertir un cambio radical hacia un entorno mundial mejor” (De Alba, 2010:23) en el que prevalezca el sentido de unidad y equidad en las sociedades, propio de la época de cambio y tensión que estamos viviendo, de tal forma que se posibilite superar las desigualdades, entendiendo que

...cada día con más fuerza se nos presenta al mundo globalizado, a las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), a la globalización como el horizonte de mundo y contorno social hacia el cual vamos. Sin embargo, cada día es más evidente que la globalización no se caracteriza por la riqueza de sus planteamientos sociales y políticos, en estos sentidos su pobreza es evidente. Tenemos, cierto es, un proyecto político social que se erige como paladín del mundo y que se niega a reconocer la diversidad, las diferencias y lo que éstas lo han afectado y afectan su hegemonía o que las reconoce en un sentido aún limitado y excluyente. La insuficiencia y los límites del modelo que intenta presentarse como proyecto mundial no resisten el análisis de datos duros (De Alba, 2010: 23).

Es necesario, entonces, repensar la relevancia social de la educación superior, posibilitando en los egresados el desarrollo de habilidades y competencias para desenvolverse en la incertidumbre que caracteriza a la sociedad actual, cambiante, divergente, en crisis; que considere como prioritaria su participación en la solución del acelerado deterioro de la sociedad, en todos sentidos.

En la tarea de repensar el vínculo educación-sociedad, dice Alicia De Alba (2010: 26), “cabría preguntarnos ¿la noción de tensión globalización-Crisis Estructural Generalizada (CEG), permite una mejor ubicación en el contexto actual, así como una lectura más rigurosa y verosímil de lo que sucede actualmente, de la realidad, de nuestras sociedades, y por ello, al permitir una lectura mejor y de mayor rigurosidad, permite también, pensar y establecer mejor y con mayor productividad social, política y educativa, el vínculo educación-sociedad?” Lo anterior sin duda garantiza, de alguna manera, que la participación de los egresados en los procesos de la sociedad, va a tener también otro matiz, tal vez más comprometido con procesos de desarrollo que de la pura productividad, pero que finalmente, garantizarían mejores posibilidades para México.

1.2.2 La calidad de la educación superior

En este mismo orden de ideas, no podemos negar que las políticas que orientan el desarrollo de la educación superior, particularmente la de los años recientes, persiguen como propósito central, otro aspecto ya mencionado líneas arriba como eje central del desarrollo de la educación superior: “el mejoramiento de la calidad de los procesos y productos de las funciones sustantivas, de las instituciones educativas superiores” (ANUIES; 1999:84).; hay que señalar al respecto, que en los distintos programas y cursos desarrollados a nivel institucional, estatal y nacional, se vienen despegando acciones de fortalecimiento de la vida académica y de sus actores: los profesores, los investigadores y estudiantes, en torno a la posibilidad de mejora de la calidad.

Como respuesta, surgen como alternativa que garantiza la formación que está ofreciéndose en el nivel superior, los procesos de aseguramiento de la calidad a través de la evaluación y la acreditación de las carreras, en la transición del Estado benefactor, hacia el Estado evaluador en el que la rendición de cuentas se tornó en un componente esencial de la relación Estado – formación profesional. Al respecto se han generado iniciativas importantes; por ejemplo, en la cumbre entre América Latina, el Caribe y la Unión Europea (1999:5), “se ha presentado un ambicioso Plan de acción para la creación de un Espacio Común de la Unión Europea – América Latina y el Caribe. Este Plan establece dos objetivos primordiales: I) la evaluación de la calidad y II) la movilidad y propone varias iniciativas concretas que se desarrollarán en función de la participación voluntaria de los países interesados”.

En el caso de México, respondiendo a las recomendaciones vertidas por la OCDE en 1996, la SEP y la ANUIES implementaron programas con énfasis en la calidad, la incorporación de una cultura de la evaluación a la que se sometieron profesores y alumnos, atención a la cobertura, el impulso a la formación tecnológica, la formación y promoción del personal académico y hacia el logro de perfil deseable (doctorado).

Sin embargo, en cuanto a la evaluación de la calidad de la educación, es necesario precisar que la calidad no puede ser entendida como el logro aislado de un determinado indicador en el ámbito de alguna de las funciones de las instituciones de educación superior; más bien, ha de ser concebida a partir del mejoramiento integral de la experiencia educativa en este contexto y su reflejo en el desarrollo profesional de sus estudiantes. Es por ello que el mejoramiento de la calidad está íntimamente ligado a la posibilidad de innovación tanto en el ámbito académico como en el de los procesos de gestión; lo anterior supone que en el espacio de la educación superior, las instituciones se constituyan en organizaciones que aprendan continuamente y que innoven sus procesos y estructuras.

Hay que señalar además, que la calidad de la educación superior tiene que entenderse en el sentido más amplio posible en todas las dimensiones del trabajo que realiza cada institución; de tal manera que hablamos de calidad de la educación cuando se cumplen mayormente los propósitos del aprendizaje, cuando se logra una investigación más pertinente y de mayor sofisticación, cuando contamos con infraestructura adecuada, pero además, cuando hablamos de aportar soluciones reales a los problemas de la sociedad a través de los procesos de generación y aplicación del conocimiento. Este proceso multidimensional ha de

ser entendido y atendido por los diferentes actores de la vida universitaria y ofrecer un testimonio válido y pertinente de esta calidad.

En este sentido, la evaluación entendida como un sistema de coherencias entre los distintos factores que constituyen el ser, el hacer y el deber ser de las IES, supone la consideración de tres dimensiones esenciales:

La pertinencia o funcionalidad, entendida como la coherencia del proyecto institucional y de sus programas, con las necesidades y las características del área de influencia de la institución; la eficacia, definida como la coherencia entre las actividades desarrolladas por la institución en su conjunto para cumplir sus fines y los objetivos de cada uno de sus programas; y la eficiencia, entendida a su vez, como la coherencia entre los recursos invertidos, el esfuerzo desplegado y el tiempo empleado para el logro de los objetivos de los programas y los fines de la institución... (ANUIES;1999:84).

La evaluación de la educación recientemente se tornó un tema relevante para los gobiernos y la sociedad comenzando a ser concebida como un instrumento de política pública capaz de responder a ciertas interrogantes sobre la eficiencia y la efectividad de los sistemas y resultados educativos. Es por ello que durante los últimos años, la mayoría de los países del hemisferio han venido desarrollando experiencias en el área de la evaluación por diferentes medios.

Como se mencionó líneas arriba, desde mediados de los años ochenta del siglo XX, se han implementado políticas orientadas hacia el aseguramiento de la calidad de la educación superior, por la vía de la evaluación del desempeño de los actores, del desarrollo de los programas académicos y de las instituciones. Estos procesos de evaluación han estado íntimamente relacionados con el otorgamiento de financiamiento para las instituciones públicas; por lo cual, la evaluación de la calidad se ha convertido, para muchas instituciones, en el eje en torno al cual giran la mayoría de sus procesos. En esta perspectiva Díaz Barriga (2005), refiere que se han creado múltiples programas, múltiples proyectos de evaluación para todos los niveles del sistema educativo, para diversas instancias: las instituciones, los proyectos y programas educativos y un segmento de los actores de la educación: docentes y estudiantes; se ha establecido, además, la premisa de que la evaluación constituye un factor determinante para el mejoramiento de la educación.

Sin embargo, el concepto de calidad es una construcción social que tiene diferentes connotaciones de acuerdo al rol que toque desempeñar; por ejemplo, “para los académicos, se refiere a los saberes; para los empleadores, a competencias; para los estudiantes, a

empleabilidad...” (Fernández Lamarra; 2004:6); esto supondrá, al mismo tiempo, una diversidad de prácticas en torno a lo que se considera va a asegurar la calidad de los procesos generados. La forma como las IES han cumplido con sus funciones sustantivas ha variado a lo largo de los años en los que han enfrentado problemas, han tenido limitaciones y han conformado patrones educativos que determinan una lenta adaptación a las condiciones cambiantes del entorno social. Asimismo, en el sistema educativo han coexistido, y en algunos casos se han contrapuesto, las tendencias conservadoras y las innovadoras, dificultando la ruptura de paradigmas tradicionales en la formación de los estudiantes.

Como resultado de lo anterior hay contextos en los que los docentes y las autoridades de las IES se han involucrado con la cultura de la evaluación; muchas veces en la búsqueda de incrementar los ingresos personales o institucionales para adquirir equipos o consolidar procesos, pero que de alguna manera impacta positivamente en la formación que reciben los alumnos universitarios, porque cualquier mejora que se haga, bajo la intención que sea, va a afectar a todos los involucrados; no obstante, es necesario considerar que la evaluación tiene que ser continua, interna y externa, que ha de apoyarse en un programa de investigación institucional que provea e interprete, los indicadores importantes de su operación.

Aquí vale la pena hacer un paréntesis para comentar que resulta de trascendental importancia reconocer a la evaluación de la calidad de la educación, en virtud de que, en el escenario actual, esa es la posibilidad que tenemos para lograr el mejoramiento de la calidad de la experiencia formativa de los estudiantes; lo que nos pone ante la coyuntura de buscar alternativas bajo la consideración de que las IES “ocupan un papel central en el desarrollo cultural, económico y social de un país” (Ley Orgánica de Universidades; 2001:1), lo que nos permitirá desarrollar planes específicos acordes con las características propias, con la composición de su profesorado, nuestra oferta de estudios y procesos de gestión e innovación. Para ello, hay que fortalecer la convicción de que el desarrollo de la sociedad está estrechamente vinculado con lo que sucede en nuestras aulas, con los procesos que generamos y con las posibilidades que se brindan los alumnos para su desarrollo.

En este sentido hay que considerar que, aunque algunos procesos de evaluación no han impactado en los procesos de planeación y organización tanto de las instituciones como de la experiencia educativa, pues únicamente han estado orientados a cumplir con las exigencias gubernamentales de las que se derivan la posibilidad de obtención de recursos;

no podemos negar la posibilidad de que la evaluación se utilice en beneficio de los estudiantes universitarios, optimizando su experiencia con la implementación de experiencias “obligadas” para la acreditación, pero que pueden representar para ellos fuente de riqueza y de fortalecimiento profesional.

Es importante resaltar que la diversidad de concepciones en torno a la calidad dificulta la evaluación que sigue a su aseguramiento, por lo que se ha optado por la acumulación de evidencias de acciones realizadas en la búsqueda de la calidad; lo que conlleva el riesgo de limitarse a presentar ante los organismos evaluadores y acreditadores, documentos que avalan dichas acciones, pasando por alto si realmente se llevan a cabo o la trascendencia que tienen en la formación profesional, tanto por aspectos que tienen que ver con la naturaleza de la práctica docente, como por los procesos que viven los alumnos y hasta la naturaleza del conocimiento generado. Lo que muestra el reto de ser extremadamente cuidadosos con el camino a seguir para el aseguramiento de la calidad, entendiendo que cobrará significado en tanto se traduzca en experiencias enriquecedoras para los alumnos universitarios.

Tal vez la alternativa sea comenzar por responder ¿Qué significado tiene generar un proceso de formación profesional de calidad en cada IES? ¿Qué están dispuestas a hacer para vincular de manera relevante, el resultado de la educación superior con las exigencias de la sociedad actual? Las preguntas están sobre la mesa desde hace décadas. La respuesta la tienen los actores de la educación desde un posicionamiento comprometido frente a la tarea de generar espacios de formación de calidad.

1.3. LOS PROGRAMAS DE POSGRADO EN EL ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ACTUAL

La dinámica del posgrado actualmente no es ajena al contexto de la educación superior. La problemática de éste resulta de primordial relevancia analizar, ya que en la actualidad la posibilidad de estudiar un posgrado se ha convertido en una necesidad surgida de la idea socialmente construida desde finales del siglo pasado, de que “la licenciatura no es mérito suficiente para el ejercicio social de la profesión” (Torres Ochoa; 1993:225). Es decir, por un lado, surge la necesidad de formar mejores profesionales que impulsen las actividades de investigación; pero por otra parte el sector productivo demanda mayor nivel académico entre sus empleados y como consecuencia, los egresados de licenciatura demandan los estudios

de posgrado al tener cada vez más dificultades para insertarse en el mercado del trabajo; por lo que continuar estudiando se presenta como una solución al problema de encontrar trabajo en su línea de formación (Casillas G., 1989). Asimismo, estudiar un posgrado ha representado la posibilidad de alcanzar un mayor prestigio académico y “status” académico y personal.

Como punto de partida, hay que recordar que “el primer antecedente del posgrado en México, tal como se conoce hoy en día, coincide con la reapertura de la Universidad, el 22 de septiembre de 1910 y con la creación de la Escuela de Altos Estudios en el mismo año, considerada ésta como la cumbre de la educación mexicana para la enseñanza profesional, la obtención de grados académicos y la realización de investigaciones” (Hernández Reyes; 2008:20), aunque no existe ningún precedente que indique que se otorgara algún título de maestría o doctorado y fue hasta 1926, cuando la UNAM ofreció programas de posgrado como tales (García; 1990); tanto entonces como hoy el posgrado “corresponde al nivel máximo de estudios que una persona puede aspirar a realizar...” (Barrón Toledo; 1982:9) y la intención básicamente es la profundización académica en la formación de profesionales, de tal manera que puedan aplicar sus conocimientos en la docencia y la investigación; por tanto, el posgrado resulta fundamental porque es un espacio en el que se puede formar a los profesores para atender la demanda de las instituciones y servir de apoyo en la formación de recursos humanos altamente calificados necesarios para el crecimiento económico y social del país; de tal manera que se forme a un personal capaz de contribuir a conocer mejor las necesidades nacional y de abordar y plantear soluciones a los problemas identificados; lo que será posible a partir de la formación en especialización, en maestría o en doctorado, que son los tres niveles que integran el posgrado y que tienen su propia intención y que son definidos desde diversas ópticas.

Por ejemplo, la especialización, de acuerdo con la descripción que hace Barrón Toledo (1982), pretende lograr el mejoramiento del nivel académico y profesional del docente mediante una profundización en una disciplina y la capacitación para la solución de problemas específicos en una disciplina mediante la aplicación de métodos y técnicas particulares. La maestría en cambio, “pretende formar profesionales en áreas específicas del conocimientos, que sean capaces de realizar una investigación de carácter adaptativo y desarrollar el ejercicio profesional con un alto nivel de especialización disciplinaria” (Barrón Toledo; 1982:10). Y finalmente, el objetivo del doctorado es la formación de investigadores en las diferentes áreas del conocimiento.

Torres Ochoa (1993:227) señala que la ANUIES describe al posgrado de esta forma:

Doctorado: Grado que implica estudios cuyo antecedente por lo regular es la maestría, y representa el más alto rango de preparación profesional y académico en el sistema educativo nacional.

Maestría: Grado académico cuyo antecedente es la licenciatura y tiene como objetivo ampliar los conocimientos en un campo disciplinario.

Este mismo autor refiere que la Universidad Iberoamericana (UI) define:

Maestría: Está orientada hacia la formación de profesores, investigadores o profesionales de alto nivel.

Doctorado: Está orientado hacia la formación de personas capaces de desarrollar investigación original, administrar programas de investigación e impartir docencia especializada (Torres, 1993:228)

Para la Universidad Autónoma de México (UNAM), los propósitos de la maestría son: proporcionar al alumno una óptima cultura científica o humanista; ofrecer una formación metodológica que lo capacite para la solución de nuevos problemas; y capacitarlo para las actividades de investigación y docencia. Al doctorado por su parte, se le define como el espacio en el que se prepara al alumno para la investigación original, con lo que pueden desarrollar aptitudes para el trabajo creativo y la innovación científica y/o tecnológica (Queré Thorent; 1987).

En la misma línea, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) en su reglamento de estudios de graduados define al posgrado en general como los estudios de graduados que se realizan después de los estudios de licenciatura y comprenden cursos de actualización y especialización y los grados académicos de maestría y doctorado; señalando que los estudios de maestría tienen por objeto formar personal docente de alto nivel, capacitándolo en el ejercicio de actividades de investigación científica, tecnológica y educativa. Y los estudios de doctorado por su parte, se encargan de la preparar a los profesionales para desarrollar y dirigir la investigación científica, tecnológica y educativa (Pacheco Espejel; 1990).

Como vemos, cada institución tiene una definición para el posgrado y los niveles que lo integran y tal vez sea como consecuencia de ello que se generen tan diversas maneras de concebir este nivel educativo. Y bajo esta diversidad de objetivos, tratando tal vez de mejorar

las condiciones de trabajo y desarrollo de los universitarios a partir de crear una base científica mediante la formación de recursos humanos, el nivel de posgrado ha evolucionado más rápidamente en los últimos años ya que ha tenido lugar un incremento acelerado de la matrícula y la multiplicación de los programas. En la década de los noventa del siglo XX se registró “en toda América Latina... una considerable expansión de los posgrados, en especial de las maestrías” (Fernández Lamarra; 2004:5). Mientras que en 1980, en México había 25 503 estudiantes de posgrado, en 1990 habían 43 965, en 2007 se registraron 162 003 alumnos; para 2008 fueron 174 282 y, para 2009, el registro ascendió a 185 516⁵ (ANUIES 2009), lo que refleja un aumento considerable en la matrícula y resulta de trascendental importancia si consideramos que el desarrollo de la sociedad requiere de profesionistas en formación permanente, que accedan a nuevas formas de conocimiento y que reconstruyan una y otra vez la naturaleza de su participación porque “Una sociedad que persigue conseguir el acceso masivo a la información necesita personas capaces de convertirla en conocimiento mediante su ordenación, elaboración e interpretación” (Ley Orgánica de Universidades; 2001: 2).

En el caso de México, el posgrado recibió un importante impulso considerando que era un medio importante para que los profesionales tuvieran más oportunidad de actualizarse y obtener mejor formación tanto en la docencia como en la investigación, con lo que se lograría “...integrar y mejorar el cuerpo docente de las universidades e institutos de educación superior” (Barrón Toledo; 1982:10) mediante la formación y actualización de los profesores.

No obstante lo anterior, el surgimiento de los posgrados representó el aumento de la ya incontrollable y caótica heterogeneidad manifestada en los programas de licenciatura, sobre todo en relación con las maestrías que se han incrementado más que otros niveles. En 1970 existían once instituciones que impartían maestrías, de las cuales cinco estaban localizadas en los estados y seis en el Distrito Federal, para 1980 se contaba con 93 instituciones y, de éstas, 67 se distribuían en los estados y 26 en el Distrito Federal; para 2002, el número de instituciones se había incrementado a 514 (ANUIES, 2002), de las cuales 111 se encontraban en el Distrito Federal y 403 en los Estados. En 2006 existían 890 instituciones impartiendo posgrados, de las cuales, 139 pertenecían al D.F. y 751 se encontraban distribuidas a lo largo del país (ANUIES 2006). En 2009, la SEP tenía registradas 898

⁵ Ver Anexo 1

instituciones que ofrecen posgrados en el país⁶, aproximadamente 50% se ofrecen en el Distrito Federal y 50% en los estados; se ofrecen 3247 programas de posgrado de los cuales, 2466 son de instituciones privadas y solamente 781 se ofrecen en IES públicas; además podemos observar que durante los últimos tres años prácticamente no ha existido incremento en la oferta; sin embargo, se observa también que en los estados se ha reducido la oferta, mientras que en el Distrito Federal se ha incrementado de manera considerable.

Por otra parte, vemos que

En 1988 existían en el país 1537 programas de posgrado, de éstos, el 62% correspondían al nivel maestría, 25% al de especialización y 13% al doctorado. De estos 1537 programas, 27% (419 programas) correspondían al área de ciencias sociales y administrativas, mientras que el área de ciencias agropecuarias representaba tan solo un 8%, es decir, 130 programas.

En términos de matrícula, se observa también una fuerte concentración en el área de ciencias sociales y administrativas (37.5%). Siguen en orden de importancia, el área de la salud con 27%; ingeniería y tecnología con 12.5%; educación y humanidades con 11.5%; las ciencias naturales y exactas con 8.5% y las ciencias agropecuarias con tan solo 3% de la matrícula total del nivel posgrado (Casillas G.; 1989:15)...

Para 2007, de acuerdo con el Anuario Estadístico de ANUIES de ese año, el mayor porcentaje de matrícula se encuentra nuevamente en el área de ciencias sociales y administrativas con 2555 programas que representan 43.5%; le sigue el área de ingeniería y tecnología con 974 programas que representan a 16.6%; después el área de educación y humanidades con 965 programas, equivalentes a 16.4%; las ciencias de la salud cuentan con 857 programas que corresponden a 14.6%; las ciencias naturales y exactas cuentan con 342 programas que representan 5.8% y finalmente, las ciencias agropecuarias con 182 programas equivalentes a 3.1%. Asimismo, la matrícula se distribuye 45.5% en ciencias sociales y administrativas, 21.5% en educación y humanidades; 14.7% en ciencias de la salud; 11.5% en ingeniería y tecnología; 5.1% en ciencias naturales y exactas y 1.7% en ciencias agropecuarias.

Esta tendencia se mantuvo durante 2009, distribuyéndose la matrícula en 45.3% en ciencias sociales y administrativas, 21.9% en educación y humanidades, 15.5% en ciencias de la salud; 10.8% en ingeniería y tecnología; 4.8% en ciencias naturales y exactas y, 1.6% en ciencias agropecuarias.

⁶ Ver Anexo 2.

El mayor problema es que hay una gran concentración de programas y matrícula en ciertas disciplinas, como son ciencias sociales y administrativas y educación y humanidades; así como la concentración en la zona metropolitana, además, en muchos casos, “estos programas difieren en gran medida en cuanto a objetivos, duración, número de créditos y tiempo de dedicación exigido al estudiante” (Casillas G.; 1989:15) lo que genera que hayan tantos programas distintos como instituciones que los imparten. En otros casos mantienen prácticamente los mismos objetivos formativos y la misma estructura rígida y escolarizante sustentados en las licenciaturas que poco propicia el desarrollo de la capacidad innovadora y creativa, alejándoles de los principios que sustentan al posgrado, en detrimento de la calidad que ofrecen y del sentido que se otorga a la inserción de los profesionistas a sus programas; perdiendo de vista que los posgrados en la actualidad, podrían ser los ámbitos donde es posible generar los procesos de reflexión que trasciendan el sentido profesionalizante de las licenciaturas, hacia el reconocimiento de la verdadera naturaleza del quehacer profesional a partir de comprender plenamente las necesidades continuas de innovación, identificarlas y contribuir a satisfacerlas, con compromiso por lograr una mejor sociedad. Por lo anterior, puede establecerse también que hacen falta procesos de evaluación y seguimiento de los programas de posgrado que permitan mejorar la calidad y ofrecer opciones de formación reales a los alumnos (Sarukhán Kermes, 1988).

Por otra parte, encontramos también que muchos profesores no cuentan con una formación en investigación para guiar la formación de docentes e investigadores; lo que genera la desvinculación entre el posgrado y la investigación, así como la existencia de programas desvinculados de las necesidades estatales, regionales y nacionales y, particularmente, de las necesidades de los sectores productivos de bienes y servicios (Sarukhán Kermes, 1988).

Ya en 1987 Daniel Reséndiz expresaba que los programas de posgrado en México “son de calidad muy variable y corren el riesgo de desvirtuarse si, ahora que comienzan a crecer, no adoptan ciertos criterios y condiciones mínimos en cuanto a su naturaleza, funciones, requisitos y métodos generales” (1987:3). Esto nos pone ante la necesidad de buscar alternativas para que, quienes participan en el surgimiento o desarrollo de cualquier propuesta curricular en posgrado, asuman una actitud comprometida y consciente de que la estructuración de dicho documento ha de brindar alternativas para que la formación profesional se convierta en una posibilidad.

Si volvemos a la idea de la naturaleza de los posgrados como ámbito de reconstrucción de los saberes, tendremos que preguntarnos ¿qué está pasando en nuestras aulas?, ¿hacia dónde caminan los maestrantes? y ¿qué hacen con su formación los maestros? Lo anterior sólo tendrá su respuesta en la experiencia vivida en la puesta en práctica del curriculum. Una práctica que recupera las condiciones de cada región ante la amenaza del mundo en tensión, el acecho de las potencias mundiales y posición ante esta perspectiva.

1.4. LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN

Para el caso de los posgrados en educación, es urgente recuperar su sentido a partir de algunos planteamientos en torno a sus propuestas curriculares y su consolidación, toda vez que, la formación de maestros en educación atiende a la necesidad de consolidar este campo científico en el cual se pueden diferenciar diversos ámbitos o sub especialidades.

La formación de un profesional en el ámbito de la educación parte del reconocimiento del campo de conocimiento potencial y del recorte que se hace sobre éste, con la finalidad de determinar el conjunto de conocimientos que se consideran como relevantes para ser atendidos por los distintos programas educativos y que se consolidan en las posibilidades de sus estudiantes para identificar y resolver problemas de su realidad cotidiana mediante procesos de reflexión, análisis y comprensión de los diferentes factores que inciden en el desarrollo de la práctica educativa. Aunque no podemos afirmar que estudiar un posgrado en educación representa la solución de los problemas educativos, si podemos decir que esto ayudará en muchos casos para que el estudiante pueda reconocerse como agente de cambio en su contexto de desarrollo profesional.

Por otra parte, está la exigencia internacional que lleva a las instituciones a incorporar la ciencia y a tecnología a los docentes que provienen de los niveles que anteceden el nivel superior, este requerimiento se fundamenta en la estructuración de un sistema que permita la promoción del docente hacia la investigación y el desarrollo científico y tecnológico (Reséndiz y Barnés, 1987).

El campo de trabajo que, de manera predominante, la institución ha encauzado a la docencia, se abrirá a otros ámbitos que han sido poco explorados y asumidos en los procesos de formación por los posgrados y que han determinado que se considere como única opción laboral la docencia, cuando se puede canalizar hacia la gestión, la

administración y la investigación, lo que no sólo estará ampliando su campo de acción, sino además, le permitirá ampliar su punto de vista en torno al proceso educativo, a la vez que fortalecerá la incorporación de los egresados en la práctica generadora de conocimientos al interior de este campo multidisciplinario.

Lo cierto es que en países como el nuestro, que deben esforzarse por superar la crisis y alcanzar más altos niveles de vida, tienen que comprometerse decidida e inmediatamente en labores de investigación. Hay todavía atraso científico y tecnológico en áreas estratégicas para el desarrollo y la investigación sobre la realidad social es insuficiente. Remontar estos problemas depende, en gran parte, de que el posgrado forme nuevos cuadros... (Muñoz y Suárez; 1991:75).

Puede decirse que el posgrado en educación en México y América Latina ha de tener entonces, un enfoque que permita vincular teoría y práctica educativas, entendiendo que, solamente a partir de fortalecer su formación en este sentido, el egresado del posgrado podrá ofrecer alternativas para el decrecimiento del rezago educativo y la falta de eficiencia terminal en los diferentes niveles educativos.

Tenemos que volver al hecho de que América Latina es una región del mundo que ha tenido importantes avances y grandes obstáculos y que, además, está focalizada por los países desarrollados para integrarla al proceso globalizador; y que, si bien es cierto, la crisis generalizada representa precisamente el resquebrajamiento de un sistema y un modelo, que a todas luces ha fracasado, también nos invita a la posibilidad de innovar para encontrar alternativas más convincentes para los ciudadanos. Parafraseando a Alicia de Alba (2005), no podemos negar que América Latina está mediatizada por la dependencia, la injusticia y los grandes contrastes representados en su diversidad cultural y, en este entorno, aceptar las desigualdades como parte de una realidad inalterable representa a su vez la falta de compromiso con la ciudadanía y con el carácter formativo de la profesión. Por otra parte, sería absurdo negar que la globalización existe como fenómeno social que obliga a mantenernos alerta para no ser absorbidos; es por ello que lo que nos resta es participar de manera activa en el análisis de la realidad para la construcción de una realidad mejor estructurada para las futuras generaciones, abriendo nuestra mente a las nuevas posibilidades.

Es necesario reconocer que la crisis vivida ha deteriorado “el lenguaje, las normas de convivencia en las escuelas y la formación de los profesionales. Pero hoy debemos destacar que todo ello afecta al conjunto de la cultura iberoamericana... es necesario trabajar para

establecer la equidad y la capacidad de producción social, científico – tecnológica y cultural de todos los países iberoamericanos, para contribuir a que Iberoamérica se fortalezca en el escenario mundial” (Puiggrós; 2005: 118). Este es el reto de todos los involucrados en los procesos de la educación.

1.5. LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS ESTUDIOS DE POSGRADO EN CHIAPAS. ¿FORMACIÓN O CREDENCIALIZACIÓN?

Chiapas es un estado con una enorme diversidad étnica, cultural y natural, que hace por demás complicado el control de su desarrollo sostenido, ya que como producto de esa diversidad, se observa rezago educativo, de salud y en el desarrollo de sus comunidades. Es desde el punto de vista de algunos analistas, “tierra rica y pueblo pobre”; lo que obliga a ver su pasado y reconocer la manera como el Estado ha sido explotado en su riqueza natural sin cuidar su recuperación ni el desarrollo social, generando con ello marginación y pobreza, desigualdad e inequidad. El racismo y la discriminación que pareciera cosa del pasado, sigue vigente, sobre todo en los contextos donde existen más comunidades indígenas y la falta de oportunidades hace más evidente esta desigualdad social.

Este contexto de altibajos, en el que a pesar de su enorme riqueza natural, la extrema pobreza es una realidad latente, viva y estremecedora, tal pareciera que los chiapanecos han construido la certeza de que la formación profesional es, de alguna manera, la alternativa que la vida ofrece para salir del rezago económico y social. La opción de formación superior ha cobrado gran importancia, generando cada vez más y más alternativas, tanto desde la educación pública como desde la iniciativa privada. En Chiapas existen con más de 50 IES, de las cuales 4 son instituciones públicas y el resto privadas, sin contar con las que ofrecen educación normalista en los diferentes niveles que suman diecinueve.

Entre las IES públicas se cuenta con cuatro Institutos Tecnológicos (con sede en Tuxtla Gutiérrez, Tapachula, Comitán y Cintalapa) y la Universidad Tecnológica de la Selva que ofrece formación de Técnico Superior Universitario, la primera de estas forma ingenieros en computación, en electrónica, en mecánica, en electricidad, en alimentos, entre otras. La segunda se ocupa de la agroindustria.

La Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) prepara profesionales en diferentes disciplinas, a través de 14 dependencias de educación superior (DES) integradas por once Facultades, una escuela y de dos coordinaciones que ofrecen 31 programas de licenciatura, 25 programas de maestría, tres programas de especialidad y un programa de doctorado⁷.

La Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), por su parte, forma Cirujanos Dentistas, Licenciados en Biología, Psicología, Nutriología, Alimentos, Gastronomía, Historia, Artes Visuales, Gestión y Promoción de las Artes, Música, Comercialización, Ingenieros Topógrafos e Hidrólogo, Ingeniero Ambiental, Ingeniero en Geomática (ANUIES,2007). La Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071 es otra institución pública que se ocupa de la formación de docentes en servicio, a partir de la Licenciatura en Educación, Licenciatura en educación básica, Licenciatura en educación preescolar, Licenciatura en educación preescolar en el medio indígena, Licenciatura en educación primaria, Licenciatura en educación primaria en el medio indígena y Licenciatura en intervención educativa (ANUIES,2007) ofreciendo también alternativas de posgrado.

En el rubro de la iniciativa privada, las más importantes son el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), la Universidad del Valle de México (UVM) (ambas de cobertura nacional), la Universidad Valle del Grijalva (UVG) (con sedes en diferentes partes del estado), la Universidad Pablo Guardado Chávez (UPGCH), el Instituto de estudios superiores de Chiapas (IESCH), entre muchas otras que, por la demanda que tienen, han logrado muy poco desarrollo e importancia, pero que finalmente, ofrecen opciones de formación profesional, básicamente en la línea de las ciencias administrativas y computacionales, el derecho y la pedagogía (solo una de éstas ofrece medicina humana, y otra más ofrece arquitectura) (ANUIES, 2006).

La capacidad de las IES públicas chiapanecas es insuficiente en relación con la demanda, pues en 2005 la matrícula total de educación superior era de 57010 alumnos, de los cuales, 32008 estudiaban en IES públicas y 25 002 lo hacían en IES privadas, en 2006, de 58717 estudiantes de nivel superior, 33 356 lo hacían en IES públicas y 25 361 en IES privadas; y para 2007, de 60 505 estudiantes, 35 913 pertenecían a IES públicas y 24 592 a IES privadas; lo que representa en los tres periodos, que más de 40% de profesionales se forma en instituciones privadas; además, se ofrece un total de 343 opciones de formación profesional, de las cuales, 90 se imparten en IES públicas y el resto en IES privadas que, en

⁷ Ver anexo 4.

su mayor parte, ofrecen cuotas muy bajas y propuestas de formación profesional muy pobres. Sin embargo, para un importante grupo de estudiantes chiapanecos lo relevante es acceder a la educación superior y, al no poder ingresar a una institución pública, que de alguna manera garantiza una formación más seria y actualizada, tienen que ingresar a alguna de las instituciones privadas, seleccionado del enorme abanico de posibilidades que se ofrece, la que mejor se adapta a su condición económica, sin detenerse a identificar características que garanticen alguna calidad en su formación.

En este sentido, podemos observar que mientras en 1991 la matrícula en educación superior en Chiapas era de 13 186 alumnos, para el año 2000 había ascendido a 32 950; en 2007 se contaba con un total de 57 731 alumnos escritos en licenciatura y en 2009, eran 65 882; lo que implica que en dos décadas, la matrícula se haya incrementado casi en 400%. Esto ha generado serios problemas en cuanto a saturación de carreras y, por ende, de profesionistas en ciertas áreas como el derecho, la pedagogía y las ciencias administrativas; trayendo consigo desempleo, subempleo y desprestigio de varias instituciones. De esto se deriva una reflexión obligada en torno a la naturaleza de la formación profesional en Chiapas y, la pregunta es ¿lo que estas instituciones ofrecen es formación profesional o credencialización?

Ante esta situación es necesario profundizar en torno a este punto, tratando de identificar qué es lo que se busca con el acceso a la educación superior. Históricamente el acceso a la educación superior ha sido elemento de adquisición de prestigio social; además en una sociedad como la chiapaneca, la formación profesional se convierte en un elemento indispensable para el acceso al trabajo y es importante partir de “reconocer que para obtener un empleo se requiere cubrir una serie de requisitos formales que se encuentran establecidos en las unidades de recursos humanos responsables de la contratación en una empresa” (Díaz Barriga; 1995:7), los cuales son cada vez más restrictivos y exigen mayor formación para puestos de menor importancia. Esto es una referencia obligada para entender los motivos e intenciones de los estudiantes que deciden acceder a la educación superior, y revela una realidad innegable: en la mayoría de los casos, los alumnos estudian para obtener un documento que avale que poseen ciertos conocimientos o cierta formación, sin importar cuál sea. En la actualidad, muchos estudiantes ingresan a la carrera que desde su punto de vista ofrece mayores garantías de concluir y obtener un título que avale su formación y le facilite el acceso al trabajo, aunque no sea precisamente en su campo

profesional, sino en un sub empleo que no cumple sus expectativas ni apoya su desarrollo profesional personal.

En el caso del ingreso al posgrado, la dinámica en Chiapas es similar que en el resto del país, ya que cada vez el mercado laboral es más competitivo y la gente requiere de mayor formación, por lo que en muchos casos, se considera que la licenciatura, en el proceso de formación, es solamente un eslabón que garantiza la posibilidad de desempeñar una actividad profesional, lo que ha generado el surgimiento de múltiples programas de posgrado, básicamente en maestría.

Así, vemos que en el estado mientras en 2002 existían once instituciones que impartían posgrados, de los cuales, 16 eran en el nivel de especialidad, 47 en nivel maestría y cuatro de doctorado (ANUIES; 2002); en 2006 el número de instituciones de posgrado se incrementó a 25 y se impartían 14 programas de especialidad, 102 programas de maestría y tres doctorados (ANUIES 2006). Asimismo, la matrícula en 1990 era de 98, en 2002 era de 2 282, en 2006, el número de alumnos había ascendido a 2852 y para 2009 la matrícula era de 3198 estudiantes de posgrado⁸. Esto muestra un considerable incremento en la oferta educativa y en la matrícula de posgrado que en menos de dos décadas se ha incrementado en más de 3000%; de la misma forma, los programas de posgrado tuvieron en cuatro años (2006 – 2009), un crecimiento de 200% en maestría, lo que ha generado la saturación de la oferta educativa en este nivel, ya que del total de alumnos (3198) que estudiaban un posgrado en 2009, 2729 lo hacían en maestría, esto es 85.33 %.

Esta es una realidad cuyas consecuencias no pueden soslayarse, ya que las motivaciones que tienen los alumnos para ingresar a la educación superior, tanto en nivel licenciatura como en posgrado, genera ciertas actitudes y niveles de compromiso en torno a su formación profesional y el cumplimiento de las tareas que le conciernen, agudizando aún más el proceso de credencialización, desde la licenciatura, lo que posteriormente determina también su ingreso, permanencia y participación en el posgrado; esto entraña también un alto grado de complejidad pues, como se expone más adelante, muchos estudiantes tienen como principal objetivo, obtener un título que avale un grado más en su profesionalización y que de alguna manera garantice o facilite el ingreso, la permanencia o el ascenso en el campo laboral, sin que importe de manera determinante la calidad de su formación.

⁸ Ver anexo 3

Como consecuencia de lo anterior, las maestrías en educación representan el universo en torno al cual giraron las acciones de esta investigación, no solo por el gran número de programas que se ofertan desde el año 2000 en Chiapas, sino además por las condiciones en que se desarrollan y sus resultados, que se proyectan directamente en el sistema educativo chiapaneco en todos los niveles; lo que se analizará ampliamente en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN EDUCACIÓN EN CHIAPAS

En el capítulo anterior se hizo referencia a la manera como el posgrado ha venido desarrollándose desde las últimas décadas del siglo pasado y experimenta un crecimiento acelerado que supera al crecimiento general del sistema social. De acuerdo con el Anuario Estadístico de la ANUIES (2009)⁹, en 1980 la matrícula de estudiantes de maestría era de 18 064 alumnos en todo el país y para 1990 se había incrementado casi en 60% hasta alcanzar la cantidad de 26 946; entre 1994 y 2004, la tasa media de crecimiento anual de la matrícula fue de 11.4%, ya que en 1994 era de 34 203 alumnos; para 2004, era de 100 300 alumnos, mientras que para 2009 se contaban ya 127 192 alumnos estudiando una maestría en diferentes disciplinas, lo que representó que en una década se triplicara dicha matrícula. Y aunque actualmente no se cuenta con un padrón que indique el número de programas de maestría que existen en el país en 2010, vale la pena señalar que en 2005 la ANUIES tenía registrados 3 330 programas de maestría con 106 457 alumnos; en 2006 el registro era de 3 442 programas de maestría en las que estudiaban 108 722 alumnos; y para 2007, el número de programas se había incrementado a 3742, con 111 970 alumnos. Ante este crecimiento acelerado, es de suponer que no todos los programas de maestría puedan cubrir los requerimientos de calidad; existen factores que afectan el desarrollo de muchos de ellos, como los más importantes, puede señalarse que

- a) *“no hay un entrenamiento real del estudiante mediante actividades serias y sostenidas de investigación;*
- b) *la planta docente es deficiente en experiencia y formación académica;*
- c) *existe una notable confusión de propósitos para los que el programa fue diseñado,*
- d) *las tasas de reclutamiento y graduación de alumnos son sumamente bajas (Sarukhán y Guerra; 1988:17).*

Lo anterior es consecuencia, en principio, de que no se logra construir nuevas concepciones en torno a la educación superior, ni recuperar las que en épocas anteriores le dieron sustento a su surgimiento, perdiendo de vista que el diseño y proyección de un programa de

⁹ Ver Anexo 1

maestría para que sea trascendente, ha de recuperar la reflexión epistemológica que posibilite la discusión en torno a la evolución histórica de conceptos, nociones, teorías, áreas temáticas que han dado lugar a las ciencias, las disciplinas o ramas del saber; con lo cual, el estudiante de maestría podría llegar a la formulación de explicaciones para la comprensión de un fenómeno relativo al cuerpo disciplinario que le ocupa y lograr nuevas interpretaciones de la realidad, desarrollar su capacidad de innovación y ofrecer soluciones a los problemas identificados en su entorno profesional (García Camacho; 1994).

En lugar de eso, las maestrías han surgido como una respuesta a la demanda existente convirtiendo a las instituciones en empresas que ofrecen un servicio, alejado muchas veces del concepto de calidad y excelencia académica que tendría que prevalecer para proyectar a sus egresados mediante el impulso de la investigación científica como eje transformador de la sociedad. Esto conduce a reflexionar sobre el papel que juegan actualmente las maestrías en la vida del profesionista; y, específicamente para este caso, sobre el papel que juega la formación de maestros en educación en Chiapas.

2.1. LAS MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN. DESARROLLO Y CONDICIONES ACTUALES

Los estudios de maestría en México, tienen su origen en el seno de la UNAM, en el año de 1926 cuando esta institución abrió los primeros programas de posgrado de manera formal bajo la premisa de ofrecer espacios para la profundización académica de la formación profesional, originalmente dirigido a docentes universitarios, que buscaban perfeccionar sus conocimientos en cuanto a docencia e investigación; lo que indica que eran en su mayoría, docentes universitarios quienes accedían a los estudios de maestría. Sin embargo, los estudios de maestría y doctorado cambiaron su connotación, ya que ante las irregularidades generadas por la falta de definición precisa de las licenciaturas; los egresados comenzaron a buscar alternativas en las maestrías para completar su formación, más que para perfeccionarla o profundizarla en un área de su disciplina como investigadores.

Igual que el resto de los estudios de posgrado, las maestrías han tenido un importante impulso durante las últimas décadas en México y Latinoamérica, como respuesta a las condiciones sociales imperantes, cambian los requisitos de educativos para acceder al empleo.

Se reduce gradualmente el trabajo no cualificado,... las ocupaciones cualificadas se hacen proporcionalmente mayores por la creciente demanda de técnicos especialistas, empleados de oficina y especialistas profesionales. Los requisitos para alcanzar posiciones administrativas con autoridad se elevan también en las modernas organizaciones, mas grandes, más complejas e innovadoras técnicamente... en general, las sociedades modernas van dejando la adscripción para llegar al logro, o sea, van de un sistema de privilegio a una meritocracia técnica..."

Una implicación de este análisis es que los requisitos de educación para acceder a los empleos cambian con el tiempo... Después de la I Guerra Mundial, las profesiones establecieron severos requisitos de educación superior; la educación del "college" se hizo norma general entre los hombres de negocios, y la graduación en escuelas superiores comenzó a ser criterio normal para acceder a los empleos de oficina. Los enseñantes a niveles de escuela elemental y secundaria requerían de graduación el "college" (Collins, 1989:11).

Lo que obliga cada vez más a que la gente buscara opciones de formación profesional más desde un interés credencialista que como un interés personal de profesionalizarse.

Más aún, de pronto dejó de ser suficiente la sola formación profesional y, ante la intensa demanda de empleo, se hicieron necesarios estudios posteriores a la graduación. La explicación de estas tendencias ha sido comúnmente considerada como cosa obvia: la educación prepara a los estudiantes en las destrezas necesarias para poder trabajar, y estas son el principal determinante en el éxito profesional. Esto es, "la jerarquía del logro educacional se supone que es otra jerarquía de destrezas y la jerarquía en los empleos se supone que es otra jerarquía de destrezas. Por lo tanto, la educación determina el éxito, más aún en la medida que la moderna economía, según se afirma, se mueve hacia un predominio creciente de las posiciones altamente cualificadas." (Collins; 1989:13); lo que lleva a la necesidad de ampliar la formación de los egresados de la educación superior como un medio para tener mayores posibilidades de encontrar un empleo vinculado con su profesión; o en su caso, para ascender laboralmente; por lo que ha tenido lugar en el país, un crecimiento importante en la matrícula de las maestrías en educación.

Este crecimiento ha sido desigual, respondiendo más a cuestiones de demanda que a una política consolidada en torno a la formación de los profesionales de la educación, lo que ha traído consigo también, un crecimiento irregular en lo que a calidad se refiere, sobre todo en

las instituciones privadas, cuya creación responde básicamente a criterios económicos, muchas veces alejados de intenciones académicas y de la importancia estratégica y social de los programas. La formación de maestros, entonces, “está afectada por circunstancias estructurales de una sociedad y de las razones que inducen a los alumnos a elegir sus carreras” (Sarukhán Kermes; 1988:16), que ha generado la saturación de algunas carreras y la consecuente necesidad de adquirir mayor formación para ser más competitivos; lo que ha llevado a un cambio también importante en la connotación de la oferta educativa de estudios de maestría, ya que se pierde la idea de acrecentar el conocimiento para asumirse la necesidad meramente credencialista de tener un documento que avale el grado que permitirá al egresado de una maestría, mejorar su estilo de vida.

Al respecto es posible señalar que mientras “en 1970 solo funcionaba un programa de maestría estrechamente vinculado al desarrollo de la disciplina educativa. Para 1980, su número se había elevado a 19” (Díaz Barriga; 2002:186) y en 1984, de acuerdo con el Anuario estadístico de la ANUIES, en el país habían 3 341 alumnos estudiando un posgrado en educación; en 1990 se reconocían 45 programas con una matrícula de 5 333; en 1988 la matrícula ya ascendía a 23 254; y para 1998 el número de programas ascendía a 278 (seis veces más que a principio de la década); pero en 2006 existían registrados 812 programas y 32 078 alumnos, de los cuales, 89 eran programas de especialidad que contaban con 982 alumnos; 605 de maestría con 28 274 alumnos y 118 eran de doctorado con una matrícula de 2 822 alumnos. Asimismo, en 2005 habían 769 programas y 29 147 alumnos, distribuidos 1 377 alumnos en 90 programas de especialidad, 25 088 alumnos en 564 programas de maestría y 2 682 alumnos en 115 programas de doctorado. Para 2007 se tenían registrados 965 programas de posgrado en educación y humanidades, entre estos, 113 correspondían al nivel de especialidad, 719 al nivel de maestría y 133 al nivel de doctorado y contaban con una matrícula de 34 755 alumnos distribuidos en 1 418 en especialidad, 29 771 en maestría y 3 566 en doctorado. Y finalmente, para 2009, la matrícula de posgrado en educación era de 40 661 estudiantes, de los cuales, 1761 eran de especialidad, 34 298 de maestría y 14 410 de doctorado¹⁰.

Lo anterior da cuenta de la forma irregular en que se ha incrementado en las últimas dos décadas la oferta educativa en posgrados en educación, olvidando en la mayoría de los casos que una de las razones de ser de los posgrados en educación es, entre muchas otras,

¹⁰ Ver Anexo 5.

la profesionalización del docente quien encuentra en su reincorporación a la escuela, la posibilidad de reflexionar su práctica educativa para transformarla en beneficio de los alumnos y su experiencia educativa. Actualmente los posgrados en educación han cobrado importancia, en virtud del propio reclamo institucional en torno a la profesionalización de la docencia que obliga a los docentes en servicio de los diferentes niveles a buscar alternativas para su formación, que garanticen de alguna manera la eficiencia de los procesos y el profesionalismo del actuar del maestro frente a su grupo o en sus diferentes ámbitos de acción; es decir, el qué hacer y el desarrollo del docente, así como su ascenso en el escalafón educativo, lo que en cualquiera de los casos, se ve mediatizado por la exigencia de una certificación. De esta forma, los estudios de maestría en Educación se han convertido no solo en una necesidad, sino hasta en una exigencia que, de no ser cumplida, llenará de obstáculos el desarrollo del docente.

Como consecuencia, en los últimos años ha tenido lugar el surgimiento del gran número de programas de maestría que entrando en un proceso de privatización y comercialización de la formación de maestros en educación, deja de lado la formación como tal para convertirse casi en un trámite administrativo en el que a cambio de asistir a la institución un día a la semana, obtendrán el documento que avale el grado de maestro. La consecuencia ha sido que se pierda de vista que estudiar una maestría ha de tener connotaciones de carácter formativo, para centrarse en procesos en los que tal pareciera que se tratara de subsanar los espacios vacíos heredados de la licenciatura; negando al alumno la posibilidad de poner en debate las diferentes discusiones en torno a la educación, las diferentes concepciones sobre el aprendizaje, la enseñanza, la escuela, el vínculo escuela-sociedad, las participaciones de los actores y otros asuntos que permitirán al docente ampliar su perspectiva en torno a la educación y su quehacer en ella.

No puede soslayarse que las maestrías han tenido como objetivo, no solo la formación de docentes, sino además, la formación de investigadores, que apoyen a la solución de los problemas educativos en la región. Puede decirse que la formación en una maestría en educación ha de aportar elementos importantes que permitan al docente

- *La consecución de un conjunto de competencias genéricas básicas.*
- *La adquisición de destrezas que posibiliten la elección, la toma de decisiones por parte del profesor, del comportamiento más adecuado a cada situación.*

- *La capacitación para actuar como investigador en el aula y disponer de estrategias para realizar una visión crítico-constructiva del currículo* (Imbernón, citado por Rodríguez, et al; 2006:122).

Estos principios suponen una formación teórica que al ser vinculada con la práctica educativa a manera de praxis, permita identificar las áreas que han de ser transformadas o resueltas, que faciliten la explicación de los procesos vinculados con la educación, que ofrezcan al docente nuevas formas de comprensión del hecho educativo, de la formación y participación del alumno, del aprendizaje y la enseñanza; en fin, que permitan trazar nuevos horizontes en torno a la formación en la escuela y la experiencia educativa. Sin embargo, en la actualidad, estos principios se han perdido de vista, lo que ha generado un sinnúmero de problemas y deficiencias en cuanto al diseño y desarrollo curricular de muchos programas, ya que como se analiza más adelante, en muchos casos, existe maestrías, que presentan problemas en cuanto al cumplimiento de objetivos y el tipo de graduado que desea formar cada programa, ya que en la propuesta curricular, la definición del objetivo se convierte en un mero trámite pues la instrumentación del curriculum no tiene nada que ver con el objetivo de formación expresado en el proyecto; además encontramos diferencias significativas en cuanto número de créditos y duración que sustenta a los programas.

Los estudios de maestría en educación “se organizan más por una lógica de mercado que desplaza la autoridad académica por una autoridad externa, cuyas políticas y criterios de evaluación enfatizan más los productos que los procesos” (Pérez Arenas; 2007: 64), por lo que lo importante para la institución es contar con esos productos físicos que avalen el desarrollo de procesos muchas veces inexistentes en la práctica; lo que genera un fenómeno de simulación en el cual, la que sale perdiendo es la formación del alumno.

Otro punto en cuestión en las propuestas curriculares de maestría en educación, es la formación de los docentes, ya que es frecuente encontrar un número importante de maestrías que han iniciado sin contar con el mínimo de profesores e investigadores adecuadamente formados y con la experiencia necesaria para sustentar el grado que se proponen ofrecer; lo que genera un fenómeno en el que los docentes solamente se limitan a cubrir las horas correspondientes a la asignatura o seminario que imparten, sin que el alumno tenga la posibilidad de recibir un apoyo extraordinario que fortalezca su formación; además, la poca experiencia en investigación de los docentes, abona aún más a las deficiencias en la formación para la investigación de los alumnos, ya que si existiera una planta docente formada y fortalecida, sería más fácil la distribución de la carga de trabajo que

implica la operación de un programa de maestría, lo que proveería también, un ambiente académico mucho más rico y amplio a los estudiantes de maestría (Sarukhán Kermes; 1988).

Aquí cobra importancia también el problema relacionado con la planeación de las necesidades físicas para el desarrollo de la experiencia de formación de maestros, que tiene que ver tanto con las instalaciones necesarias para la impartición de los cursos, como con el equipamiento necesario para fortalecer los nuevos grupos de investigación que supuestamente formarán las maestrías.

Hay que señalar además, que, para quienes optan por estudiar una maestría en educación, esta posibilidad “deja de relacionarse fundamentalmente con el interés de adquirir una formación en investigación para el ejercicio de la docencia de alto nivel, desarrollar una investigación o lograr una especialización en un campo del conocimiento educativo” (Pérez Arenas; 2007:65), ya que el interés actual de los alumnos estriba tanto en el ascenso como en la movilidad en el mercado laboral y la promoción escalafonaria a la que los docentes se ven sometidos. Una gran mayoría de los estudiantes de maestría piensa en su formación “ya no como interés por el desarrollo intelectual y científico o en la maduración de las disciplinas, ya no como implicación académica profesional, sino como meta para alcanzarse, como credencial. Como protocolo burocrático que induce a la dinámica de la productividad y la evaluación del desempeño” (Esquivel Larrondo; 2002:28); generando en ellos un profundo desinterés en su formación, en la discusión teórica que implica y en el compromiso que reclama.

Todo lo anterior no permite alcanzar los propósitos académicos en la formación de los maestros en educación, generando un sinnúmero de problemas en cuanto a la aplicación de los elementos recuperados en el proceso de formación para propiciar un impacto social positivo en la formación en la maestría a partir de aportar elementos significativos en la solución de los problemas educativos, considerando que es en las maestrías donde los estudiantes tendrían que dedicarse “prioritariamente a aprender a pensar, a evaluar el pensamiento ajeno, a hacerse de la información más amplia más avanzada en las áreas propias de su disciplina” (Parent, citado por Pérez Arenas; 2007:66).

Es importante por lo tanto, considerar que la creación de maestrías en educación ha de tomar en cuenta por una parte, los supuestos filosóficos, epistemológicos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos a partir de los cuales se fundamente de manera sólida la

formación del maestro en educación. Además, es importante realizar un análisis del contexto social y cultural, de tal manera que la formación de maestros responda a las necesidades del entorno. Asimismo, es necesario verificar la posibilidad de la institución para llevar a cabo las acciones inherentes a la formación de maestros; esto es, cuáles son las condiciones físicas de infraestructura y equipo con que se cuenta para la proyección y realización de la propuesta de formación (Rodríguez, et al; 2006); de tal manera que el programa de formación ofrezca los elementos necesarios para que el proceso se lleve a cabo garantizando que se cumplan algunos principios básicos, como son:

1. *promover el trabajo académico mediante la formación de profesorado de mayor calificación, capaces de analizar y ofrecer soluciones a los problemas nacionales más relevantes y que refuercen a su vez el nivel académico de las instituciones.*
2. *Elevar la capacidad pedagógica de los profesores*
3. *Formar investigadores para la generación de los nuevos conocimientos y la innovación tecnológica.*
4. *Elevar la profesionalización en las áreas clave para el desarrollo nacional...*
5. *Elevar la capacidad de planeación y diseño de servicios* (Bojalil Luis; 1986:16).

Lo anterior será necesario que se lleve a cabo en un marco continuo de reflexión epistemológica y social que garantice la participación crítica del maestro en educación y que recupere la connotación social de los estudios de maestría en tanto represente la posibilidad de hacer de los docentes intelectuales transformativos de su práctica, que puedan participar de manera significativa en la solución de los problemas surgidos de su realidad educativa.

2.2. CONNOTACIÓN SOCIAL DE LOS ESTUDIOS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Si partimos del hecho de que en la actualidad, la formación superior –y por ende, la formación de maestros- ha de estar estrechamente vinculada con el desarrollo de la sociedad, tenemos que considerar en principio, que

La finalidad última y amplia para la cual se quiere que el sistema de educación y sus instituciones sirvan a la sociedad en su conjunto, y la cual es asignada a las instituciones para instrumentar la relación que se establece entre la educación superior y el conjunto de actores de la sociedad; es decir, que es el papel central y primordial que se espera que juegue la educación superior en la conformación de las relaciones sociales, y del cual deberá desprenderse el conjunto de acciones concretas que, de acuerdo a ese papel, se instrumentarán en las instituciones de educación superior y en otras instancias de la sociedad cuando estas se relacionen con la educación superior (Villaseñor García; 2004: 97).

En este contexto, los estudios de maestría en educación también tienen que tener una fuerte connotación social, en tanto puedan apoyar a los docentes a vincularse significativamente con el entorno en el que se desarrolla su práctica educativa, no solo para sustentarla y legitimarla formalmente, sino además y sobre todo, mediante “la promoción del conocimiento, formación disciplinaria y enseñanza especializada que ofrecen...” (Pérez Arenas; 2007:69).

Las maestrías claramente se definen en los diferentes objetivos que pueden tener. “Uno, efectivamente, es la preparación básica para la investigación que culminaría con el doctorado; otro sería la preparación de personal docente de alto nivel, cuyo objetivo sea realmente la docencia... Un tercero sería la profesionalización” (León Olivé; 1995: 247); y si bien es cierto, estos objetivos marcan la ruta a seguir por los programas de maestría en educación, también lo es que marcan la connotación social que tiene la formación de sus egresados. Es necesario, entonces, recuperar contenidos teóricos y metodológicos que permitan al maestrante comprender el acto de educar, identificar los problemas que vive, asumirse como actor social y desarrollar procesos de transformación de su práctica educativa y de la sociedad.

Para el logro de lo anterior, lo ideal es que la formación en la maestría esté sustentada en la formación de personal altamente comprometido con el desarrollo integral del país, “cuya función principal ha de ser el avance global del conocimiento y el estudio crítico, constructivo y prospectivo de los asuntos y problemas de interés nacional” (Garritz Ruíz; 1989:34); que denota congruencia social en las propuestas educativas de posgrado que estará sustentada en el rigor científico necesario para favorecer la generación de conocimiento desde un punto de vista racional y crítico mediante una planeación rigurosa que integre objetivos, políticas y planes de desarrollo de la sociedad, como medio para definir cursos de acción, responsabilidades, interrelaciones y recursos necesarios para el programa en cuestión.

Sin embargo, esto ha sido difícil de lograr debido a que el crecimiento desmesurado de las maestrías en educación no es indicativo del grado de madurez alcanzado por la disciplina educativa en los últimos años, pues hay que reconocer que aún hay mucho camino por recorrer en el campo de la educación; más bien, habría que decir que la expansión se debe, por un lado, a las deficiencias identificadas en el campo de la educación; pero por el otro, desde el punto de vista de Díaz Barriga (2002:127), se deriva también de “las políticas de modernización de la educación en México” que supone, por un lado, la globalización de la

economía, que obliga a los docentes universitarios a niveles más altos de formación para igualarse a los de los países desarrollados; y por el otro, el establecimiento de estímulos al rendimiento académico que de manera abierta presionan a los docentes hacia la obtención de grados académicos. Además, encontramos que hay un importante número de profesionistas que, por diversas circunstancias, se dedican a la docencia y que buscan en los estudios de maestría, la manera de superar los problemas prácticos de enseñanza que tienen en sus grupos escolares. Otro factor puede ser el crecimiento del interés por la investigación educativa, que motiva a los docentes a formarse en este ámbito; o bien, el surgimiento de las maestrías como parte de la evolución natural de las instituciones que ofrecen programas de licenciatura en el área educativa.

Sea cual sea el factor que influye en el surgimiento de las maestrías en educación, hay que afirmar que no han crecido como una consecuencia de la consolidación del propio campo de la educación, como un medio para profundizar o especializarse, sino para que los diversos profesionistas que se desempeñan académicamente en el campo de la educación eleven su estatus laboral. De lo anterior, se desprenden algunos problemas, que van desde la falta de formación de los docentes participantes en el programa o la falta de claridad sobre los temas centrales en los que ha de sostenerse la formación de una persona en el ámbito educativo; hasta la falta de tradición intelectual en el campo de la educación o la diversidad de antecedentes académicos de quienes optan por estudiar una maestría en educación (Díaz Barriga; 2002).

Estos problemas, tienen que ver también con los motivos que llevan a los estudiantes a optar por un programa de maestría, ya que muchos docentes deciden estudiar una maestría como una posibilidad de promoción laboral y salarial y toman esta opción por considerarla un campo fácil y, como consecuencia de la demanda, han surgido una amplia gama de maestrías creadas sin preocuparse por las condiciones materiales o académicas en que van a desarrollarse. Al respecto se abordará ampliamente más adelante, sin embargo, cabe aquí el señalamiento bajo la consideración de que estas motivaciones que tienen los estudiantes y las expectativas que construyen en torno a su formación en maestría determina en gran medida la connotación que tiene su formación en su contexto laboral y social. Cuando el acceso a la maestría tiene lugar mediante la presión laboral o institucional, se convierte en una actividad carente de sentido “que conduce al credencialismo y no como una necesidad en el desarrollo y crecimiento de las personas como tales, como profesionales y en su aportación al avance de las ciencias” (Soria Nicastro; 2000:31).

Pero al margen de estas situaciones, centrando la atención en lo importante que puede ser la formación en las maestrías en educación, podemos decir que lo que se ha buscado es el de esta formación directamente en la solución de los problemas educativos a partir de la profesionalización del docente y del desarrollo de competencias para la investigación y de habilidades para la enseñanza. En este sentido, la formación en la maestría, además de apoyar al docente en el fortalecimiento de su vida académica y laboral, le ayudaría a adquirir un mayor compromiso con los alumnos y su aprendizaje; a dominar mejor las asignaturas que imparte y a saber cómo enseñarlas; a ser responsable de impulsar y monitorear el aprendizaje de sus alumnos; a reflexionar de manera sistemática acerca de su práctica, aprender de la experiencia y a ser miembro de comunidades de aprendizaje. Si esto se lograra, sin duda se realizarían aportaciones importantes a la solución de la problemática educativa y, la formación de maestros en educación cobraría una connotación social de indiscutible magnitud e importancia por su aportación científica a lo educativo y la transformación de la experiencia educativa de las jóvenes generaciones.

Al respecto, hay que considerar que el desarrollo de la ciencia en México se verá determinado en el futuro inmediato, por la integración de comunidades científicas, para lo cual, la formación docente en investigación representa la alternativa viable, pues permitirá incorporar nuevos conocimientos y modelos teóricos innovadores que son fuente de enriquecimiento de su práctica educativa. En respuesta a lo anterior, es necesario recuperar estos principios y fortalecer la connotación de la formación de maestros en educación, trascendiendo de esta perspectiva credencialista que poco a poco ha ido matizándola, hacia una perspectiva de transformación de la experiencia escolar.

2.3. LAS MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN EN CHIAPAS

El desarrollo de las maestrías en educación a lo largo del país ha tenido como consecuencia que en el estado de Chiapas, surjan una importante cantidad de maestrías, en su mayoría de instituciones privadas que probablemente, han tenido como principio la profesionalización docente, pero que, sin embargo, su oferta no ha logrado cubrir las necesidades reales a partir de los problemas educativos del estado.

El surgimiento del posgrado en Chiapas tuvo lugar en 1982 en el seno de la UNACH, “por una creciente necesidad de formación de la planta académica del nivel superior, así como de un incipiente y casi nulo diseño de proyectos de investigación científica y de desarrollo

tecnológico” (Hernández Reyes, 2008:38). Desde entonces y hasta la fecha, cada vez han surgido más y más programas de posgrado, sobre todo posgrados en educación y ofrecidos por instituciones privadas, que han ido apareciendo a lo largo del tiempo, de tal forma que en 1990 en Chiapas existían 98 alumnos estudiando maestría, en el año 2000 ascendió a 1 639, en 2003 aumentó a 2118, para 2005 a 2 370 alumnos, en 2006 se registraron 2 529 alumnos y para 2009, el registro era de 2729 alumnos inscritos¹¹.

En el caso de las maestrías en el área educativa, en 2002, con una oferta educativa de 9 programas, la matrícula era de 704 alumnos; en 2003 se registraron 8 programas con 695 alumnos; mientras que en 2005 se registró una matrícula de 886 alumnos y para 2006 la oferta educativa estaba integrada por 17 programas de maestría que albergaban a 1 042 alumnos en una gran diversidad de IES, entre las cuales, se cuentan tres IES públicas: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que es de carácter nacional; la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y pertenecientes a la Secretaría de Educación está el Instituto de Estudios de Posgrado (IEP).

En el estado existen también nueve instituciones privadas que ofrecen maestrías en Educación; entre ellas, se encuentra el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), la Universidad del Valle de México (UVM) y el Instituto de Estudios de Universitarios (IEU) que tienen cobertura en varias regiones del país y, por otra parte, se encuentra la Universidad Pablo Guardado Chávez (UPGCH), la Universidad Mesoamericana (UMA), la Universidad Valle del Grijalva (UVG) y el Instituto de Estudios Superiores de Chiapas (IESCH), además del Centro de Estudios Profesionales de Chiapas Fray Bartolomé de las Casas y la Universidad del Sur cuya oferta en posgrado es reciente en ambos casos (ANUIES 2007).

Estas doce instituciones de Educación Superior, ofrecen 19 maestrías: La UNACH¹² en la Facultad de Humanidades ofrece la Maestría en Psicopedagogía, diseñada en 2001 y la Maestría en Educación con especialidades (en Docencia, en Investigación, en Evaluación y Gestión de la Educación y en Culturas Indígenas) cuya creación tuvo lugar en 2003, como resultado de la evaluación que se realizó a las maestrías en Educación Superior y en Educación Indígena que se encuentran en proceso de liquidación. En la Facultad de Medicina Humana se ofrece la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud, que surgió en

¹¹ Ver Anexo 3.

¹² Ver Anexo 4.

1993 y, en la Facultad de Ingeniería se ofrece la Maestría en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa surgida en el año 2000. La UPN, por su parte, cuenta con una Maestría en Educación y Diversidad Cultural creada en 1997. Y finalmente, entre la oferta de escuelas públicas, el IEP cuenta con la Maestría en Desarrollo Educativo Regional, cuyo surgimiento tuvo lugar en el año de 1994¹³.

En el marco de la Iniciativa privada, el ITESM cuenta con una maestría en Educación que se ofrece en Chiapas desde 1999, la UPGCH ofrece la Maestría en Pedagogía desde 2001, la UMA tiene la Maestría en Ciencias de la Educación (con especialidad en Educación Especial, en Administración de la Educación y en Educación Regular) creada en 1995; la UVG por su parte, ofrece dos maestrías, una en Ciencias de la Educación con formación en Integración Educativa y la otra en Docencia e investigación, mismas que obtuvieron el REVOE en 2005. El IEU cuenta con la Maestría en Ciencias de la Educación desde 1990; el IESCH con la Maestría en Administración de la Educación Superior que obtuvo su REVOE en 1998, la Maestría en Educación Superior y la Maestría en Evaluación Educativa; la UVM ofrece la Maestría en Ciencias de la Educación, que se ofrece desde el año 2000. La oferta reciente –del año 2005 en adelante– es la de la Universidad del Sur con Maestría en Educación Especial y Maestría en Pedagogía y el Centro de Estudios Profesionales de Chiapas Fray Bartolomé de las Casas que ofrece la Maestría en Pedagogía¹⁴. Entre éstas, cabe señalar que 3 tienen orientación hacia la investigación (la maestría en Educación y Diversidad Cultural de la UPN, la maestría en Psicopedagogía de la UNACH y la maestría en Docencia e Investigación de la UVG); una es mixta (la maestría en Educación con especialidades de la UNACH) y el resto tiene orientación profesionalizante.

Es importante analizar que entre estos programas, desde su propuesta curricular, algunos toman como punto de partida el debate entre educación, ciencias de la educación y pedagogía (tal es el caso de la maestría de la UMA, del IEU, la UVM y la maestría en Psicopedagogía de la UNACH). Otras más forman en funciones sustantivas, como lo son la maestría en docencia del IEP, en Investigación Educativa de la UNACH, en Administración de la Educación Superior del IESCH, y la maestría en Educación de la UNACH. En esta misma línea, la maestría en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa, la maestría en Docencia en Ciencias de la Salud (de la UNACH) y la maestría en Educación del ITESM

¹³ Datos obtenidos de las propuestas curriculares de estos programas.

¹⁴ Información obtenida de propuestas curriculares y trípticos informativos de los programas

se preocupan por el desarrollo de habilidades en un área de conocimiento para la intervención educativa.

Esta es, a grandes rasgos, la oferta educativa que encuentran los docentes para cursar estudios de maestría en Chiapas, cuyos programas, como puede observarse, ha surgido de manera descontrolada y por diferentes razones; unas en el afán de responder a los retos de la sociedad chiapaneca, mientras que otras, han tenido como principal motor, la certeza de que ofrecer estudios de maestría es un buen negocio, como ha sucedido en otras regiones del país. En cualquiera de los casos, la oferta educativa de maestrías en educación se ha caracterizado por un sinnúmero de condiciones similares a las del resto del país, que han sido causa del deterioro de los principios que dieron origen a los posgrados en educación chiapanecos, ya que en favor del mercantilismo, se ha sacrificado la calidad y sobre todo el significado de la experiencia de profesionalización de los docentes, pasando a un mero proceso de credencialización, en el que una vez más, lo importante es obtener la constancia de que se ha estudiado un posgrado para incrementar los ingresos, obtener grados para ganar puntos en el escalafón de la carrera magisterial. Bajo tales condiciones, es necesario plantearse la posibilidad de reflexionar en torno al desarrollo de los posgrados en educación, centrándonos sobre todo, en el mejoramiento de la educación que se ofrezca en las aulas de todos los niveles y que permita abatir el rezago educativo, el analfabetismo, la reprobación y la deserción escolar; trazando con ello, nuevos caminos para Chiapas.

Esto nos pone ante la coyuntura de buscar alternativas bajo la consideración de que “las Universidades ocupan un papel central en el desarrollo cultural, económico y social de un país” (Ley orgánica de Universidades; 2001:1), lo que nos permitirá desarrollar planes específicos acordes con las características propias, con la composición de su profesorado, nuestra oferta de estudios y procesos de gestión e innovación. Para ello, hay que fortalecer la certeza de que el desarrollo de la sociedad está estrechamente vinculado con lo que sucede en las aulas, con los procesos que se generan y con las posibilidades que se brindan a los alumnos para su desarrollo.

2.4. LA FORMACIÓN ACADÉMICA EN LAS MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN DESDE EL CURRÍCULUM ¿DE DÓNDE VIENE Y A DONDE VA?

Para efecto de llevar a cabo el análisis del curriculum como eje articulador de la formación de maestros en Chiapas, es necesario abordar algunos aspectos relacionados con éste, de tal

forma que su abordaje permita construir un punto de partida para el trabajo con los planes de estudio. Esto es debido a que, como ya es sabido, el curriculum es un concepto de debate en el terreno de lo educativo, pues la teoría curricular se ha sustentado en diversos enfoques disciplinarios que remiten a diferentes formas de concebir al curriculum, al proceso enseñanza aprendizaje y a la propia experiencia escolar, ya que “el Campo de Conformación Estructural Curricular (CCEC) es un conjunto de contenidos culturales (conocimientos, tecnologías, valores, creencias, hábitos y habitus) que se articulan en torno a un determinado tipo de formación o capacitación que se pretende obtengan los alumnos” (De Alba; 1997:40) lo que a su vez determina la manera como se organiza la trayectoria a recorrer para lograr la meta curricular planteada.

De tal forma, en el curriculum “se concretizan los problemas de finalidad, interacción, autoridad. Siendo un campo de la didáctica puede ser analizado desde la perspectiva de los modelos teóricos más comúnmente usados para analizar las diversas perspectivas socio históricas de la enseñanza; enseñanza tradicional, tecnocrática y crítica” (Pansza Gonzalez; 1992:12), que van a ofrecer una visión particular del curriculum, su estructuración y su desarrollo; pues hay que recordar que si la perspectiva es tradicional, el énfasis estará en la conservación y transmisión estática de los contenidos, descuidando las relaciones escuela – sociedad; asimismo, al caracterizarse la perspectiva tecnocrática por el ahistoricismo y el reduccionismo de los problemas educativos a asuntos meramente escolares, el curriculum resulta ser solamente una serie de procedimientos técnicos que aseguran que se logre el aprendizaje; mientras que las visiones críticas del curriculum recuperan una orientación política que establece un vínculo estrecho entre educación y sociedad, entre ciencia y poder, explicados a través del curriculum oculto en su relación con la construcción el conocimiento científico.

Dependiendo de la postura teórica que asuman los encargados de diseñar el curriculum, se consolidará una propuesta de acción determinada para el desarrollo de la experiencia educativa; y, a pesar de todo lo que se ha teorizado al respecto, aún vemos que en muchas propuestas curriculares no logra concretarse una propuesta coherente y acorde con las necesidades sociales. El problema pareciera ser, que esta multiplicidad de maneras de concebir el curriculum “pueden producir una especie de “ausencia de significado”. Esto es, adjetivaciones que al final de cuentas expresan un vaciamiento que no logran explicar, ni atender un problema en la práctica,...” (Díaz Barriga, 2003:3); lo que deviene, cuando no hay

un abordaje cuidadoso de la teoría, en propuestas curriculares muchas veces carentes de sentido.

Es necesario, por lo tanto, construir un concepto propio del currículum, que pueda ser utilizado como el eje en torno al cual girarán las acciones tanto de diseño como de desarrollo del currículum; que represente “la expresión concreta y organizada de una propuesta político-educativa conformada a través de la síntesis de concepciones, intereses, valores, programas y acciones...” (De Alba; 2002:36), que han de ser puestos en común y hacerse coincidir para orientar de manera clara al programa educativo que sustenta. Para ello, hay que reconocer al currículum como un discurso, como “un proceso de articulación discursiva o una totalidad discursiva estructurada, es decir, como la síntesis de las diferentes posiciones que los sujetos tienen en relación con un proyecto y un proceso de formación que pretende dar orden y coherencia a los elementos e identidades que en un momento resultan o aparecen como difíciles de conciliar” (Pérez Arenas, 2007:40), pero que se hace posible a partir del acuerdo entre los participantes.

En el marco de los procesos de formación de maestros en educación, habrá que entender primeramente, que dicha formación supone tres elementos específicos: “la importancia de contar con un cuerpo codificado de conocimiento; la existencia de mecanismos de regulación y control en el reclutamiento, preparación, acceso y ejercicio y una responsabilidad ética ante los alumnos y la sociedad” (Imbernón; 2002:18). Hoyle señala que la formación docente debe sentarse sobre una base que deje clara “la función social del profesorado; el dominio considerable de ciertas habilidades, aplicación de estas en situaciones tanto nuevas como rutinarias, cuerpo de conocimientos sistemático, formación profesional, socialización de los valores profesionales, códigos éticos, libertad para emitir juicios y para realizar prácticas autónomas...” (Citado por Imbernon y Ferrer; 2002:18); que será posible a partir de la recuperación teórica que se proponga en el currículum y que se genere en la práctica; de lo que se deriva la necesidad de reflexionar en torno a las características que ha de tener el currículum de la maestrías en educación. No obstante la riqueza que entraña la experiencia cotidiana en la internalización de la actitud transformadora, es necesario enfatizar que ello ha de estar presente desde la propia estructuración del currículum que sustenta las maestrías en educación, entendiendo que el currículum y su aplicación en el proceso de formación docente son determinantes para la conformación de una identidad comprometida con la transformación, dado que es a través de éste como el profesor logrará consolidar las normas, los valores y principios que le permitirán desarrollarse en el aula.

El proceso enseñanza-aprendizaje supone una actividad intencionalmente planeada, que conlleva una voluntad institucional de decidir la forma que tomarán tanto la enseñanza del docente, como el aprendizaje del alumno. El currículum, al estar relacionado con la intención de la enseñanza institucional, requiere que se estructure considerando al mismo tiempo su dimensión histórica y política, dado que lo que preocupa a la teoría curricular es mostrar el conjunto global de decisiones que deben tomarse, así como su fundamento para organizar y sostener una propuesta de enseñanza consistente y realizable. Aquí, cobra importancia la necesidad de plantearse “el *qué y cómo enseñar*” como el medio para dar legitimidad a las propuestas curriculares que surjan, pero sin olvidar el “*para qué enseñar*”. Con estos planteamientos podremos establecer la viabilidad de los logros y de las repercusiones tanto políticas como sociales y personales del proceso enseñanza y aprendizaje. Como ya se ha mencionado, la participación del docente es imprescindible para desarrollar procesos de innovación y asumir una profesionalidad autónoma, comprometida y consciente.

El punto de partida tiene que ser reconocer al currículum como un contexto de práctica, entendiendo que es “una construcción cultural... No se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas” (Grundy citado por Sacristán, 1998:14) en el que se señala el rumbo que ha de tomar la formación de docentes en las maestrías, pero que al mismo tiempo entraña gran complejidad dado que hay diversas posturas para su interpretación, variadas maneras de ponderar prioridades y de concebir su aplicación.

En el discurso en torno al currículum “pueden diferenciarse dos tendencias: una de corte crítico que se ha venido desarrollando en los últimos diez años, la cual es relativamente consciente de sus planteamientos... Y otra de corte técnico, duramente criticada...” (De Alba; 2002:12). La primera no ha logrado consolidarse en la práctica dado que la segunda está fuertemente arraigada en la práctica curricular haciendo replanteamientos y reconceptualizaciones de sus principios, pero sin que con ello se logre el replanteamiento concreto de la práctica educativa; pues aunque se incorpora en los programas educativos la visión curricular crítica, esto se hace de manera confusa y desarticulada o sin ser acompañada de procesos de formación de los docentes encargados de poner en práctica sus planteamientos, que les permita reorientar su práctica educativa y vivir experiencias innovadoras para analizarlas y valorarlas, lo que implica establecer los mecanismos organizativos y metodológicos que propicien una verdadera formación entre iguales, superadora de la formación tradicional y dirigida a una autoformación profesional, sustentada

en la auto reflexión y el análisis crítico de la realidad; de tal manera que, como producto de esa reorientación, pueda generar para los alumnos que se forman en las maestrías, los espacios para re significar, a su vez, la práctica docente que desarrollan. Los procesos de formación de maestros, propiciarán entonces, un vínculo estrecho entre teoría y práctica, que genere el compromiso del docente con su entorno de práctica y los involucrados; de tal forma que “sea una herramienta para la revisión de la teoría y la transformación de la práctica educativa” (Imbernón; 1996:51).

Hay que entender además, que el análisis crítico es un primer paso para identificar las contradicciones que existen entre la realidad social, los valores de la educación y la persona, lo que posibilita al docente la búsqueda de soluciones más adecuadas a la problemática que vive; que se dificulta dado que “el modelo tecnocrático, que ha ejercido una influencia muy importante en las instituciones educativas de nuestro país, a nivel de currículo suele caracterizarse por su ahistoricismo y el reduccionismo de los problemas educativos a asuntos meramente escolares” (Panzsa González; 1992:13), negando el carácter político que desde una perspectiva crítica, da sustento al currículum.

En los últimos años, se han ido planteando puntos de vista muy diversos que conducen a reflexionar sobre los aspectos explicativos y normativos del currículum, para entenderlo desde la pedagogía, la sociología, la cultura, la psicología, la economía y la política, que no pueden dejar de considerarse en el momento de diseñar un currículum pues este “debe constituirse a partir, de la selección y ordenación de los objetos de la realidad, considerando que ésta es cambiante dinámica y dialéctica, los fenómenos se dan integrados e interaccionados, y por su misma complejidad, no puede ser abordada satisfactoriamente desde la perspectiva de una disciplina única, ya que éstas siempre implican un recorte de la realidad” (Panzsa González; 1992:17).

Si partimos del concepto de currículum como propuesta educativa susceptible de orientar la práctica en un contexto singular, las propuestas curriculares requieren concebirse como proyectos genéricos, adaptables a cada situación, a cada realidad, de tal forma que sean una posibilidad de desarrollo profesional, tanto para docentes como para alumnos, que represente “...una serie estructurada de experiencias de aprendizaje que son articuladas con una finalidad concreta... que implica una concepción de la realidad, del conocimiento y del aprendizaje” (Panzsa González; 1992:16); dando sentido a la experiencia educativa. Resulta importante, entonces, analizar si las propuestas curriculares de formación de maestros en

educación en Chiapas recuperan estos principios en su estructuración formal e identificar cuáles son las orientaciones teóricas que las sustentan y cómo las viven sus actores.

2.5. ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM

Tratando de identificar cuáles son las aportaciones teóricas que orientan a las propuestas curriculares y rigen en la práctica la formación de maestrías en educación, se ha realizado un análisis de la estructuración teórica del currículum formal de las maestrías en educación en Chiapas. Este análisis se traduce en dos acciones; para la primera se han tomado como punto de partida, algunos de los indicadores que ofrece el CONACyT para la auto evaluación de los programas educativos, que nos ofrecen un acercamiento inicial para identificar la manera como han sido estructurados estos programas educativos, los elementos que las integran y en qué medida cubren los requisitos señalados por este Consejo, lo que resulta importante dado que estos indicadores permiten dar cuenta de aspectos relacionados con la racionalidad del programa y su vinculación con la realidad en la que se circunscribe, así como de la consideración que se hacen de ciertos elementos que no pueden faltar en un programa educativo, pero que, sin embargo, en la práctica, muchas veces no existen y por tanto, ponen en duda la posibilidad de que ese programa, carente de elementos tan esenciales, pueda promover la formación de maestros. Con todos los datos anteriores, será posible realizar una primera caracterización de los posgrados en educación en Chiapas.

En un segundo momento, se realiza el análisis del currículum formal a partir de los propósitos y la propuesta teórico–metodológica que lo sustenta, tratando de identificar los vínculos que existen entre ambos y la forma como se consolidan mediante la propuesta para el abordaje teórico que se hace en las líneas de formación y el plan de estudios. Lo anterior será posible a partir de hacer un análisis de los aspectos que permiten la consolidación de las propuestas curriculares, tales como son:

- El sustento teórico de los programas
- El sustento filosófico
- Abordaje teórico en las asignaturas, seminarios o talleres
- Líneas de formación
- Líneas de investigación
- Relación entre objetivos, justificación y propuesta teórico – metodológica

2.5.1. El currículum en la formación de maestros en educación en Chiapas. Una mirada desde los indicadores para la auto evaluación del CONACyT

En este apartado se realiza un recuento de los elementos que integran 14 propuestas curriculares para la formación de maestros en educación, tomando como punto de referencia, algunos de los indicadores que ofrece el CONACyT para evaluar los programas educativos como parte del proceso para el registro al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Se optó por utilizar este instrumento considerando que, si bien es cierto, su aplicación no permite ver la característica del elemento teórico presente en la propuesta curricular, representa la posibilidad de un primer acercamiento a la forma como ha sido estructurada dicha propuesta e identificar si contiene o no los elementos necesarios en la estructuración de una propuesta curricular, como aspectos que orientarán las acciones en su aplicación.

Los indicadores utilizados fueron recuperados de la *Guía para la integración de solicitudes para el Padrón Nacional de Posgrado (PNP)*¹⁵, que es el instrumento que ofrece el *Programa de Fortalecimiento del posgrado (PFP)* como herramienta para llevar a cabo el ejercicio de autoevaluación que supone la solicitud de ingreso al PNPC, que por un lado, ayuda a los responsables en la elaboración de la solicitud y por otro, facilita a los comités de evaluación la revisión de la documentación correspondiente. La guía está conformada por diez capítulos:

1. Valoración general del programa; en donde se pretende identificar, el núcleo académico básico, la eficiencia terminal por cohorte generacional y si cuenta con recursos financieros para su impartición; además, se deberá señalar y sustentar la orientación del programa (investigación... o profesionalizante..., su condición, su ámbito disciplinario y/o multidisciplinario y su estructura.

2. Operación del Programa; en el que se analizará y comentará la importancia y pertinencia del programa en los ámbitos institucional, local, regional, nacional e internacional; los requisitos de ingreso y el rigor en el proceso de selección; los requisitos de permanencia y graduación, tiempos de dedicación a las actividades del programas; los resultados de estudios de egresados y el impacto del programa en el ámbito laboras; la pertinencia de la normativa, movilidad, prácticas e intercambios académicos.

3. Plan de estudios; aquí se pretende analizar el plan de estudios e identificar sus fortalezas y debilidades, y pertinencia en lo que se refiere a los puntos señalados en el manual.

¹⁵ Para efectos de este análisis se tomó la Guía publicada en 2006, ya que aunque en 2008 junto con el cambio en la denominación del padrón (hoy Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)), la guía fue modificada en algunos aspectos, esencialmente permite recuperar los mismos elementos de las propuestas curriculares.

4. *Evaluación; en este rubro se busca explicar y analizar la efectividad de los mecanismos utilizados en la institución para evaluar la operación del programa en cuanto a los mecanismos de selección de los aspirantes, el desempeño de los profesores en sus diferentes funciones, el desempeño de los alumnos y la calidad y oportunidad de los servicios de apoyo a las actividades académicas.*

5. *Planta académica; Analizar y describir sus características y logros que sean congruentes con la orientación y los objetivos del programa.*

6. *Seguimiento de la trayectoria escolar; tiene como intención, analizar y comentar la relación alumno-profesor, crecimiento de la matrícula, índices de graduación por cohorte y los resultados del seguimiento de los graduados.*

7. *Productos académicos; aquí se han de mencionar los productos más relevantes generados por alumnos y docentes (publicaciones, premios y reconocimientos), así como los estudios de impacto del programas.*

8. *Infraestructura; describe brevemente las instalaciones con que cuenta la institución para la ejecución del programa.*

9. *Vinculación; se refiere a los resultados alcanzados en cuanto a la vinculación con otras instituciones o redes académicas, empresas, sector social, grupos de investigación; a través de convenios, acuerdos de colaboración, proyectos y servicios.*

10. *Recursos financieros para la operación del programa; Compromiso económico asumido por la institución hacia el programa y analizar los resultados de las acciones emprendidas para la obtención de recursos por fuentes externas. (CONACyT, 2006)*

Entre estos 10 capítulos, se seleccionaron dos: *Operación del Programa* y *Plan de Estudios*, en virtud de que son los que permiten identificar, en un primer momento, los aspectos que integran las propuestas curriculares, sin adentrarnos en detalles sobre las características de cada elemento, pues ello corresponde a un segundo momento que implica el análisis cualitativo de los programas educativos.

El primer capítulo trabajado, relacionado con la Operación del programa, nos remite a 12 indicadores que nos permiten identificar cuáles son las posibilidades que ofrece el propio programa para su desarrollo, y los resultados se sintetizan en la tabla “*Resultados del análisis de las propuestas curriculares en relación con la guía para la integración de solicitudes para el Padrón Nacional de Posgrado (PNP); Capítulo 2 Operación del Programa del CONACyT*”¹⁶.

El análisis realizado a cada programa ofrece los siguientes resultados que se expresan del mayor al menor cumplimiento de los indicadores.

¹⁶ Ver anexos 8, 9, 10 y 11.

La maestría en Educación con especialidades (UNACH) atiende a diez indicadores: Congruencia entre objetivos, metas y justificación; relevancia dentro del ámbito institucional, internacional, nacional, local y regional; estudio sobre el potencial laboral de los egresados en el contexto educativo chiapaneco; requisitos de ingreso, permanencia, de acreditación y obtención de grado; contextualización dentro de un plan de desarrollo institucional de posgrado; rigor en cuanto a los procedimientos de selección a los aspirantes; examen de admisión y procedimiento para la selección; tiempo de dedicación de los alumnos; estudio sobre la ubicación, ámbito, calidad e impacto del trabajo de los egresados; estudios sobre los programas de licenciatura que pueden constituir una demanda potencial para los estudios de posgrado y, establece que será posible la movilidad de sus estudiantes entre otros programas e instituciones. Los 2 que no son abordados son: Existencia de estudios o, en su caso sobre la cantidad de graduados que cuentan con certificación y con recertificación profesional o con participación en comunidades científicas Existencia de mecanismos definidos para el tránsito del nivel de licenciatura al de posgrado, en los casos en que ambos niveles se ofrezcan en la misma institución.

La maestría en Psicopedagogía (UNACH) cubre ocho aspectos: Congruencia entre objetivos, metas y justificación; importancia del programa en los ámbitos institucional, local, regional, nacional e internacional, así como con programas afines; análisis del mundo potencial de trabajo para los egresados del programa; precisión en los requisitos de ingreso, permanencia, egreso, acreditación del programa (especialidades) o graduación de los estudiantes (maestrías); contextualización del programa dentro de un plan de desarrollo institucional del posgrado; procedimiento de selección de aspirantes mediante examen de admisión y criterios de selección que se deben tomar en cuenta para el ingreso; registro sobre los programas de licenciatura que pueden constituir una demanda potencial para los estudios de posgrado; normativa flexible que permita la movilidad de alumnos. Cuatro no se incluyeron.

La maestría en Educación y Diversidad Cultural (UPN) cubre seis aspectos: Congruencia y claridad entre los objetivos, las metas, la justificación; importancia del programa en los ámbitos institucional, local, regional, nacional e internacional, así como con programas afines; análisis del mundo potencial de trabajo para los egresados del programa; requisitos de ingreso, permanencia, egreso, acreditación del programa (especialidades) o graduación de los estudiantes (maestrías); contextualización del programa dentro de un plan de desarrollo institucional del posgrado; estudio sobre la ubicación, ámbito, calidad e impacto

del trabajo de los egresados; normativa flexible que permita la movilidad de alumnos. Seis aspectos no se consideraron.

La maestría en Docencia en Ciencias de la Salud (UNACH) atiende a seis de los indicadores: Congruencia y claridad entre los objetivos, las metas, la justificación; importancia del programa en los ámbitos institucional, local, regional, nacional e internacional, así como con programas afines; análisis del mundo potencial de trabajo para los egresados del programa; requisitos de ingreso, permanencia, egreso, acreditación del programa (especialidades) o graduación de los estudiantes (maestrías); contextualización del programa dentro de un plan de desarrollo institucional del posgrado; estudio sobre la ubicación, ámbito, calidad e impacto del trabajo de los egresados; estudio sobre la ubicación, ámbito, calidad e impacto del trabajo de los egresados. Seis indicadores no fueron considerados.

La maestría en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa (UNACH) atiende a seis de estos indicadores: importancia del programa en los ámbitos institucional, local, regional, nacional e internacional, así como con programas afines; análisis del mundo potencial de trabajo para los egresados del programa; requisitos de ingreso, permanencia, egreso, acreditación del programa (especialidades) o graduación de los estudiantes (maestrías); contextualización del programa dentro de un plan de desarrollo institucional del posgrado; procedimiento de selección de aspirantes; registro sobre los programas de licenciatura que pueden constituir una demanda potencial para los estudios de posgrado. Omite los seis restantes.

La maestría en Ciencias de la Educación (UMA), considera seis aspectos: importancia del programa en los ámbitos institucional, local, regional, nacional e internacional, así como con programas afines; requisitos de ingreso, permanencia, egreso, acreditación del programa (especialidades) o graduación de los estudiantes (maestrías); tiempo de dedicación de los alumnos al programa; mecanismos definidos para el tránsito del nivel de licenciatura al de posgrado, en los casos en que ambos niveles se ofrezcan en la misma institución; estudio sobre la ubicación, ámbito, calidad e impacto del trabajo de los egresados; estudios o registro sobre los programas de licenciatura que pueden constituir una demanda potencial para los estudios de posgrado. No se consideraron los seis restantes.

La maestría en Ciencias de la Educación con formación en Integración Educativa (UVG) atiende a seis aspectos: Congruencia y claridad entre los objetivos, las metas, la justificación; importancia del programa en los ámbitos institucional, local, regional, nacional e internacional, así como con programas afines; análisis del mundo potencial de trabajo para los egresados del programa; requisitos de ingreso, permanencia, egreso, acreditación del programa (especialidades) o graduación de los estudiantes (maestrías); procedimiento de selección de aspirantes; estudio sobre la ubicación, ámbito, calidad e impacto del trabajo de los egresados. No se consideran 6 aspectos.

La maestría en Docencia e investigación (UVG) atiende a 5 aspectos, importancia del programa en los ámbitos institucional, local, regional, nacional e internacional, así como con programas afines; análisis del mundo potencial de trabajo para los egresados del programa; requisitos de ingreso, permanencia, egreso, acreditación del programa (especialidades) o graduación de los estudiantes (maestrías); tiempo de dedicación de los alumnos al programa; estudio sobre la ubicación, ámbito, calidad e impacto del trabajo de los egresados. Los siete restantes fueron ignorados.

La maestría en Pedagogía (UPGCH), responde a cuatro aspectos: importancia del programa en los ámbitos institucional, local, regional, nacional e internacional, así como con programas afines; requisitos de ingreso, permanencia, egreso, acreditación del programa (especialidades) o graduación de los estudiantes (maestrías); procedimiento de selección de aspirantes; estudios o registro sobre los programas de licenciatura que pueden constituir una demanda potencial para los estudios de posgrado. Los ocho restantes no se consideraron.

La maestría en Educación (ITESM), recupera 3 elementos: requisitos de ingreso, permanencia, egreso, acreditación del programa (especialidades) o graduación de los estudiantes (maestrías); tiempo de dedicación de los alumnos al programa; procedimiento de selección de aspirantes. Los nueve restantes no se consideran.

La maestría en Ciencias de la Educación (UVM - Tuxtla) solamente considera dos de los indicadores: requisitos de ingreso, permanencia, egreso, acreditación del programa (especialidades) o graduación de los estudiantes (maestrías) y, normativa flexible que permita la movilidad de alumnos

La maestría en Administración de la educación Superior (IESCH) solamente considera uno de los indicadores: estudio o registro sobre los programas de licenciatura que pueden constituir una demanda potencial para los estudios de posgrado

La maestría en Ciencias de la Educación (IEU) no responde a ninguno de los criterios.

La maestría en desarrollo Educativo Regional (IEP), no cubre ninguno de los aspectos mencionados, excepto el de integrarse a un plan institucional de desarrollo.

En términos generales se observa que ninguno de los programas cubre los 12 indicadores de “operación del programa” señalados por el CONACyT. Los dos programas que se acercan más (diez y ocho indicadores considerados) son de la UNACH. En la media se encuentra cuatro programas que cubren 50% de los indicadores. Ocho programas de maestría cubren menos de este porcentaje.

El segundo tema trabajado se refiere a *Plan de Estudios* y cuenta con siete indicadores que nos hablan de las oportunidades que tendrán los alumnos desde la aplicación del plan de estudios a partir de identificar sus fortalezas, debilidades y pertinencia y los resultados se presentan en la tabla “*Resultados del análisis de las propuestas curriculares en relación con la guía para la integración de solicitudes para el padrón Nacional de Posgrado (PNP); Capítulo 3: Plan de estudios del CONACyT*”¹⁷.

El análisis por programa permitió recuperar los siguientes resultados, que se expresan de mayor a mejor cumplimiento de estos indicadores.

La Maestría en Educación con especialidades (UNACH) atiende a seis indicadores; el primero de ellos es existencia, pertinencia y claridad del plan de estudios que se verifica al incluir objetivos; una estructura coherente de conocimientos; el perfil de ingreso y el de egreso; las actividades académicas y los métodos de enseñanza recomendados; el número de créditos; la enunciación de las evaluaciones del rendimiento de los alumnos; los mecanismos definidos por la institución para la acreditación del programa; requisito de comprobación del dominio de otro idioma además del español. Se observa también coherencia entre la justificación y los objetivos y metas del plan de estudios; claridad en la diferenciación de los objetivos y las metas a lograr en el plan de estudios; idoneidad de la

¹⁷ Ver anexos 12, 13, 14, 15 y 16.

estructura curricular, evidenciada a través de la coherencia de las actividades planeadas con el nivel del programa de posgrado, la coherencia, seriación y articulación horizontal y vertical de la estructura curricular, la flexibilidad para seleccionar trayectorias de estudio, de acuerdo con los intereses del estudiante, la existencia de actividades colectivas que garanticen una sólida formación de los futuros graduados; evidencias claras de la existencia de líneas de trabajo de carácter profesional; y, congruencia entre los objetivos del programa y las líneas de trabajo de carácter profesional. Solamente un indicador no es abordado.

La Maestría en Psicopedagogía (UNACH) atiende cuatro aspectos: existencia, pertinencia y claridad del plan de estudios; coherencia entre la justificación y los objetivos y metas del plan de estudios; claridad en la diferenciación de los objetivos y las metas a lograr en el plan de estudios; y, la idoneidad de la estructura curricular, evidenciada a través de la coherencia de las actividades planeadas con el nivel del programa de posgrado, la coherencia, seriación y articulación horizontal y vertical de la estructura curricular, flexibilidad para seleccionar trayectorias de estudio, de acuerdo con los intereses del estudiante, existencia de actividades colectivas que garanticen una sólida formación de los futuros graduados. Tres aspectos no son atendidos.

La Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud (UNACH) atiende a tres de los indicadores: existencia, pertinencia y claridad del plan de estudios -aunque no se incluye el requisito de comprobación del dominio de otro idioma además del español-; coherencia entre la justificación y los objetivos y metas del plan de estudios; claridad en la diferenciación de los objetivos y las metas a lograr en el plan de estudios. Cumple a medias con el indicador: idoneidad de la estructura curricular, evidenciada a través de la coherencia de las actividades planeadas con el nivel del programa de posgrado, la coherencia, seriación y articulación horizontal y vertical de la estructura curricular, la flexibilidad para seleccionar trayectorias de estudio, de acuerdo con los intereses del estudiante, la existencia de actividades colectivas que garanticen una sólida formación de los futuros graduados. Los restantes no son abordados.

La Maestría en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa (UNACH) únicamente atiende a tres de estos indicadores: coherencia entre la justificación y los objetivos y metas del plan de estudios; claridad en la diferenciación de los objetivos y las metas a lograr en el plan de estudios; participación de la planta académica y de los alumnos en reuniones profesionales de alcance nacional e internacional. Dos los atiende a medias: existencia,

pertinencia y claridad del plan de estudios e idoneidad de la estructura curricular. Se omiten los dos restantes.

La Maestría en desarrollo Educativo Regional (IEP), atiende tres indicadores: coherencia entre la justificación y los objetivos y metas del plan de estudios; claridad en la diferenciación de los objetivos y las metas a lograr en el plan de estudios; y, congruencia entre los objetivos del programa y las líneas de trabajo de carácter profesional. Se omiten los cuatro restantes.

La Maestría en Ciencias de la Educación con formación en Integración Educativa (UVG) responde a tres aspectos: existencia, pertinencia y claridad del plan de estudios; coherencia entre la justificación y los objetivos y metas del plan de estudios; claridad en la diferenciación de los objetivos y las metas a lograr en el plan de estudios. Uno lo atiende a medias: idoneidad de la estructura curricular. Los tres restantes no los atiende.

La Maestría en Docencia e investigación (UVG) atiende a tres aspectos: existencia, pertinencia y claridad del plan de estudios; coherencia entre la justificación y los objetivos y metas del plan de estudios; claridad en la diferenciación de los objetivos y las metas a lograr en el plan de estudios. Uno lo atiende a medias: idoneidad de la estructura curricular,. Los tres restantes no los atiende.

La Maestría en Educación (ITESEM), recupera dos elementos: coherencia entre la justificación y los objetivos y metas del plan de estudios; claridad en la diferenciación de los objetivos y las metas a lograr en el plan de estudios. Atiende a medias uno: idoneidad de la estructura curricular. Cuatro no se consideran.

La Maestría en Educación y Diversidad Cultural (UPN) cubre dos aspectos, el primero de ellos está relacionado con la existencia, pertinencia y claridad del plan de estudios en tanto que incluye objetivos; una estructura coherente de conocimientos; el perfil de ingreso y el de egreso; las actividades académicas y los métodos de enseñanza recomendados; el número de créditos; la enunciación de las evaluaciones del rendimiento de los alumnos; los mecanismos definidos por la institución para la acreditación del programa; requisito de comprobación del dominio de otro idioma además del español. Además, hay Congruencia entre los objetivos del programa y las líneas de trabajo de carácter profesional. Dos indicadores los atiende a medias: Idoneidad de la estructura curricular; y, evidencias claras de la existencia de líneas de trabajo de carácter profesional. Tres indicadores no fueron considerados.

La Maestría en Pedagogía (UPGCH), responde a un indicador: coherencia entre la justificación y los objetivos y metas del plan de estudios. Uno lo atiende a medias: existencia, pertinencia y claridad del plan de estudios que se verifica al incluir objetivos, una estructura coherente de conocimientos, el perfil de ingreso y el de egreso, el número de créditos, la enunciación de las evaluaciones del rendimiento de los alumnos, los mecanismos definidos por la institución para la acreditación del programa, pero no integra las actividades académicas y los métodos de enseñanza recomendados ni el requisito de comprobación del dominio de otro idioma además del español. Los cinco restantes no los considera.

La Maestría en Ciencias de la Educación (UMA), solamente atiende a medias uno de estos indicadores: existencia, pertinencia y claridad del plan de estudios que se verifica al incluir objetivos, una estructura coherente de conocimientos, el perfil de ingreso y el de egreso, el número de créditos, la enunciación de las evaluaciones del rendimiento de los alumnos, los mecanismos definidos por la institución para la acreditación del programa, requisito de comprobación del dominio de otro idioma además del español y obvia las actividades académicas y los métodos de enseñanza recomendados. Los seis restantes no se identificaron.

La Maestría en Ciencias de la Educación (UVM- Tuxtla) solamente considera uno de los indicadores a medias: existencia, pertinencia y claridad del plan de estudios que se verifica al incluir objetivos, una estructura coherente de conocimientos, el perfil de ingreso y el de egreso, el número de créditos, la enunciación de las evaluaciones del rendimiento de los alumnos, los mecanismos definidos por la institución para la acreditación del programa, requisito de comprobación del dominio de otro idioma además del español, pero no refiere las actividades académicas y los métodos de enseñanza recomendados. Los seis restantes se ignoraron.

La Maestría en Ciencias de la Educación (IEU) no responde a ninguno de los criterios mencionados.

La Maestría en Administración de la educación Superior (IESCH) no considera ninguno de los indicadores.

Como puede derivarse de lo expuesto, el que cubre mayor número indicadores es un programa de la UNACH (seis), cinco programas alcanzan a cubrir tres de los siete

indicadores, seis más alcanzan a cubrir cuatro y los demás (siete) cubren entre cero y dos de éstos.

En términos generales, en los dos capítulos solamente dos programas cuentan con un número considerable de elementos trabajados (aunque en ninguno se abordan en su totalidad), lo que da cuenta, en un primer momento, de la condición que guarda el curriculum formal de las maestrías en educación en Chiapas, así como de las oportunidades de aprendizaje y formación que desde el curriculum, se han planeado para consolidar la experiencia de los estudiantes. El hecho de que las propuestas curriculares hayan sido estructurados en la mayoría de los casos con tantas carencias, lleva a la necesidad de conocer y reflexionar en torno a la naturaleza de los elementos encontrados mediante el análisis de las propuestas curriculares, que permita identificar la orientación teórica que sustenta a cada maestría desde la justificación, los propósitos y su propuesta teórico – metodológica.

2.5.2. Orientación teórica de las maestrías en educación. Análisis del curriculum

El trabajo de análisis en torno a la fundamentación teórica de los programas curriculares de maestría, se centró en la posibilidad de identificar los propósitos, la justificación y la propuesta teórico – metodológica de los 14 programas estudiados, tratando de recuperar algunos elementos que nos permitieran interpretar hacia dónde conduce cada programa o como están siendo formados sus estudiantes. En este punto, hay que señalar que no fue posible recuperar la información de todos los programas, ya que en el caso de cuatro programas no pudimos obtener la propuesta curricular; tres de ellos por ser de oferta nacional, no existe en la localidad el documento correspondiente, trabajando únicamente con trípticos y folletos promocionales.

a) La Maestría en Educación con especialidades –en docencia, en Investigación, Administración de la Educación y Culturas Indígenas– (MEE) de la UNACH

En 2002, en la Facultad de Humanidades de la UNACH, se iniciaron una serie de trabajos y acciones tendientes tanto a atender las recomendaciones realizadas por los CIIES como a crear las condiciones necesarias para registrar el programa de maestría en el Padrón Nacional de Posgrado. Entre otras se ha comenzado a integrar la plantilla de profesores de posgrado, asignando a ella profesores que ya cuentan con el grado de doctor y que están

próximos a inscribirse o forman parte ya del Sistema Nacional de Investigadores; se integró el Comité de Evaluación y Rediseño Curricular que trabajó desde ese entonces y hasta integrar el documento que sustenta la propuesta curricular de la Maestría en Educación con especialidades en el año 2003.

El Plan de Estudios de la Maestría en Educación está estructurado de tal forma que atiende la formación profesional de maestros en educación, expertos en administración de la educación, en docencia, o en investigación educativa; es decir, cuenta con áreas especializadas de formación profesional y un espacio específico para preparar especialistas en investigación educativa. Para hacerlo, el Plan de Estudios está organizado en cuatrimestres, en el que los tres primeros constituyen un tronco común a todos los maestrantes, pero a partir del cuarto cuatrimestre y hasta terminar sus estudios, los participantes en el programa se separan para profundizar más en las áreas de interés que se han señalado y conseguir el grado de especialización propuesto.

Al considerar en el Programa Nacional del Posgrado que tres de estas áreas tienen un carácter profesionalizante, en tanto forman para el ejercicio profesional y están vinculadas con el área de trabajo de quienes se integran a los estudios de maestría en este programa (formación general, especialidad en administración de la educación y especialidad en docencia); un área -la de investigación-, se sustenta por el trabajo que desempeñan los Cuerpos Académicos de la Facultad de Humanidades (o demás Centros de Investigación locales y/o nacionales en donde se incorporen los estudiantes) que están vinculados al posgrado a partir del desarrollo de las líneas de investigación en las que participarán los investigadores en formación, por lo que este Plan de Estudios es de carácter intermedio según lo establecido en el propio Programa Nacional de Posgrado.

Las líneas de investigación dentro del plan de estudios son indispensables, en ellas está implícita la posibilidad de que el alumno pueda realizar sus trabajos de investigación, ubicándolo conceptualmente y fortaleciendo los compromisos que tiene ante la sociedad, donde se proporcionan fundamentos teóricos-metodológicos pertinentes para la comprensión de aspectos sociales, políticos, económicos, culturales, e ideológicos articulados con el conocimiento científico en la formación del alumno.

De acuerdo con lo anterior, las líneas que se desarrollan en el programa se establecen al considerar aquellas que los Cuerpos Académicos de la propia Facultad han definido y vienen trabajando con relación a los contenidos de formación del programa; de este modo se

logrará integrar el pregrado con el posgrado a través de la investigación que llevan a cabo los docentes que se incorporan al programa¹⁸.

- *Formación profesional y trayectorias académicas.*
- *Política, planeación y gestión de la educación.*
- *Educación, comunicación y Sociedad.*
- *Análisis del Discurso.*
- *Análisis Socio histórico.*
- *Educación para la Diversidad*
- *Orientación Educativa y profesional*
- *Procesos cognitivos-afectivos*
- *Historia social de la literatura, el arte y la educación.*
- *Bibliotecología y estudios de la información.*
- *Estudios de género.*
- *Educación Superior y desarrollo humano*
- *Problemas educativos regionales*

Propósito general del programa

Formar maestros con formación general o especialistas en administración de la educación, docencia o investigación educativa, desde un enfoque constructivista dialógico, en el área educativa, que puedan reflexionar, diseñar, implementar y evaluar programas tendientes a resolver los problemas educativos que se presentan en diversos contextos socioeconómicos y culturales de la región y del país, en cualquiera de los niveles del sistema educativo nacional (MEE; 2003:45).

Propósitos específicos

- *Formar maestros que puedan reflexionar, diseñar, implementar y evaluar programas tendientes a resolver los problemas educativos en el área de la administración de la educación, en diversos contextos socioeconómicos y culturales de la región y del país, en cualquiera de los niveles del sistema educativo nacional.*
- *Formar maestros que puedan reflexionar y proponer nuevas estrategias de atención a la docencia, tendientes a resolver los problemas educativos que se presentan en diversos contextos socioeconómicos y culturales de la región y del país, en cualquiera de los niveles del sistema educativo nacional.*
- *Formar investigadores que puedan reflexionar, diseñar y aplicar proyectos de investigación tendientes a resolver los problemas educativos que se presentan en diversos contextos socioeconómicos y culturales de la región y del país, en cualquiera de los niveles del sistema educativo nacional.*
- *Ofrecer una formación especializada en el área educativa a todos aquellos interesados en intervenir directamente en la solución de los problemas educativos del estado y del país. (MEE; 2003:45).*

¹⁸ Estas son las líneas generales de investigación y de ellas se derivarán las propuestas que podrán vincular la investigación con el programa de la ME. La redefinición precisa de éstas dependerá de los trabajos actuales que se realizan en la Facultad de Humanidades, tendientes a formalizar el Centro de Investigaciones Humanísticas de la Universidad Autónoma de Chiapas en el que se incorporarán los investigadores y Cuerpos Académicos de la Facultad de Humanidades.

Su justificación

Es necesario, considerar que “La formación de profesionales como función sustantiva de la institución universitaria debe atender al principio de la necesaria vinculación universidad-sociedad” (Elizondo, 2002: 25), debe expresar este vínculo como respuesta a una real necesidad social y éste se establece a partir de las respuestas que se den a las siguientes cuestiones:

- a) ¿cómo se establece este vínculo de acuerdo a los requerimientos derivados del campo de conocimiento? En este caso se refiere específicamente al área de educación.*
- b) ¿cómo se establece este vínculo de acuerdo al grado de desarrollo profesional? En este caso de los profesionales de la educación.*
- c) ¿cómo se establece este vínculo de acuerdo a los requerimientos planteados desde el entorno socioeconómico y cultural? En este caso el estado de Chiapas y la región SE de México.*
- d) ¿cómo se establece este vínculo desde los requerimientos derivados de la dinámica del mercado de trabajo?*

De acuerdo a los trabajos que se han venido realizando por parte del Comité de Revisión Curricular de la MES se da respuesta a estos cuestionamientos con la finalidad de que sean tomados como base para definir el perfil profesional o de egreso de la nueva propuesta curricular de la Maestría en Educación (MEE; 2003:32)..

Su propuesta teórico-metodológica

La Maestría en Educación busca formar al estudiante desde un enfoque constructivista dialógico.

“... propuesto por autores como Flecha-Tortajada (1999) y Gimeno Sacristán (1999) y consiste en recuperar la idea básica del planteamiento constructivista de que es factible pensar en una orientación de la enseñanza centrada en el aprendizaje de los estudiantes, pues éstos son considerados como sujetos activos capaces de interpretación y construcción de sus propios conocimientos. Además, atendiendo a las características propias de la sociedad actual, entendida como una sociedad de la información y del conocimiento, se añade la necesidad de entender que la construcción del conocimiento no se da de manera aislada, sino que es producto de los actos comunicativos que llevan al entendimiento y comprensión en contextos culturales, sociales y personales (Habermas, 1993)”.

Reflexión y comunicación son los dos ejes sobre los cuales se construye esta propuesta curricular. Ser parte de la sociedad actual, marcada por la incertidumbre y el cambio constante, sólo es factible si desarrollamos nuestras competencias de reflexión y comunicación. Este es el punto de partida de la fundamentación de la ME (MEE; 2003:45)..

Es necesario puntualizar que esta maestría fue diseñada siguiendo los indicadores que marca el CONACyT, por la intención que, desde su diseño existía, de que ingresara al padrón de excelencia, por lo tanto, es posible observar que existe mucho cuidado en la integración de cada una de sus partes en lo que a objetivos, justificación y fundamentación

se refiere; ofreciendo a los maestrantes, importantes oportunidades para la innovación en su quehacer educativo.

Esta maestría, como se mencionaba líneas arriba, está orientada desde sus posibilidades de especialización, tanto hacia la profesionalización como a la investigación, por lo que el equipo diseñador la ha denominado mixto y centra sus acciones en el desarrollo de líneas de generación y aplicación del conocimiento que cultivan los cuerpos académicos de la Facultad de Humanidades y de áreas afines; atendiendo además, las funciones de vinculación propias de la Universidad Autónoma de Chiapas, al impulsar el diseño de propuestas innovadoras para la acción educativa que consolidan su carácter crítico, lo cual garantiza, al menos desde su fundamentación, oportunidades para los estudiantes del programa diseñadas con la intención de impulsar la capacidad para transformar el contexto educativo.

Su sustento teórico tiene como base una mirada interdisciplinaria al recuperar elementos de la sociología, la pedagogía, la psicología, la filosofía y la epistemología; ofreciendo un marco de referencia amplio y coherente en cuanto a la fundamentación teórica.

b) La Maestría en Psicopedagogía (MPp) de la UNACH

El plan de estudios de la Maestría en Psicopedagogía es el resultado del trabajo colegiado de un equipo de docentes e invitados de la Facultad de Humanidades, Campus VI, de la Universidad Autónoma de Chiapas. Su plan de estudios, según consta en el acta respectiva, por el H. Consejo Universitario en la reunión ordinaria del 9 de Junio de.

La maestría en Psicopedagogía se presenta para su aplicación y desarrollo en dos núcleos: Núcleo de Formación Básica y Núcleo de Formación por Especialidades. Las asignaturas de ambos núcleos, se pueden cursar de manera simultánea a lo largo del posgrado, tanto como las materias obligatorias o como las complementarias, dependiendo de la especialidad seleccionada y las oportunidades de intercambio académico. Además, el programa ofrece, cuatrimestralmente, una variedad de *asignaturas complementarias*, de carácter optativo, que tiene como propósito completar la formación especializada del alumno y brindar apoyo al trabajo de titulación elegido.

El Núcleo de Formación Básica tiene un total de 82 créditos y está integrado por las líneas de formación: Psicopedagógica, Currículum y Gestión Educativa y Metodológica e Instrumental. Las trece asignaturas que lo integran tienen como propósito que los alumnos adquirieran los conocimientos psicopedagógicos generales y las bases metodológicas fundamentales de los

aspectos implicados en los procesos de aprendizaje en contextos educativos formales e informales, bajo un enfoque multidisciplinario y holístico. Las líneas de formación son:

- Línea Psicopedagógica...
- Línea Currículum y Gestión Educativa...
- Línea Metodológica e Instrumental...

En el Núcleo de formación por especialidades las asignaturas tienen como propósito profesionalizar a los estudiantes en las áreas donde más impacto y demanda tienen los especialistas en psicopedagogía. Cada especialidad tiene tres asignaturas de carácter obligatorio más una diversidad de materias complementarias que el alumno podrá elegir libremente en función a su tema de titulación y práctica profesional. Las materias de este núcleo se podrán programar de manera flexible e indistinta en los seis cuatrimestres dado que no existe seriación alguna entre ellas, con excepción a los seminarios de titulación. Las especialidades son las siguientes:

- Orientación Educativa...
- Educación para la Diversidad...
- Enseñanza para el Desarrollo de Habilidades del Pensamiento...
- Planeación y Gestión Educativa... (currículum MPp, UNACH; 2002: 22, 24)

Propósito general del programa

Ofrecer estudios de posgrado en el campo de la Psicopedagogía para la formación de especialistas de alto nivel en el asesoramiento, intervención e investigación de los procesos de aprendizaje en los contextos escolares, con base en un conocimiento amplio y profundo de los fundamentos teóricos de la psicología y la pedagogía (currículum MPp, UNACH; 2002:11).

Propósitos específicos

- *Que el estudiante adquiriera un amplio marco teórico multidisciplinario que le permita tener una sólida fundamentación para la comprensión de la complejidad de los aprendizajes escolares en los diferentes niveles de educación.*
- *Que el estudiante adquiera las habilidades y destrezas básicas para el diseño, aplicación y evaluación de métodos e instrumentos Psicopedagógicos para la potenciación del aprendizaje.*
- *Que el estudiante sea capaz de realizar investigación para la innovación psicopedagógica a partir de líneas de investigación que contribuyan a la indagación y propuestas de soluciones de los problemas de mayor demanda en Chiapas.*
- *Que el estudiante se identifique con el compromiso ético, social y educativo del psicopedagogo para garantizar un adecuado desempeño profesional.*
- *Que el estudiante, a través de la maestría, establezca vínculos académicos con estudiantes e investigadores de otros programas e instituciones afines para la consolidación de este campo interdisciplinario en el estado de Chiapas (currículum MPp, UNACH; 2002:12).*

Su justificación

La cantidad de personas con diversos problemas que requieren atención psicopedagógica en el estado de Chiapas es enorme y no está siendo brindada con la eficiencia necesaria, debido principalmente, a la falta de personal especializado.

De acuerdo a los datos del Estudio de Factibilidad Académica realizado para esta maestría (Cabrera, E., Muñoz, J., y Pérez, F.S. 2001), en el estado no se cuenta al nivel de licenciatura y posgrado con especialistas en Psicopedagogía. Hasta la fecha, entre los programas académicos que se relacionan con este campo están, a nivel de licenciatura, Psicología General, Psicología Educativa, Pedagogía o Ciencias de la Educación; en posgrado se localiza la Maestría en Educación con especialidad en Educación Especial de la Universidad Mesoamericana en la ciudad San Cristóbal de las Casas. En este estudio también, se realizaron entrevistas a directivos y profesionales que atienden a niños y jóvenes con alguna dificultad de aprendizaje quienes expresaron la urgencia de contar con estudios de actualización especializada, ya que la mayoría realizan estas actividades de manera práctica, sin acciones de investigación ni de interacción con otros expertos. En las conclusiones del estudio, se establece que es procedente la creación de la maestría en Psicopedagogía; que existe una clara demanda social y fuente de trabajo para los egresados que estarán capacitados para trabajar en las instituciones educativas de todos los niveles educativos, de manera individual en consultorios Psicopedagógicos, en centros de investigación interdisciplinaria, etc.

Por lo anterior, este posgrado da respuesta a la necesidad de un nuevo experto: el psicopedagogo, encargado de planear, diseñar, implementar y evaluar propuestas y programas que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto en contextos escolarizados como de la vida cotidiana. (currículum MPp, UNACH; 2002:10)

Su propuesta teórico-metodológica

Entre los hallazgos científicos más importantes en torno a la educación, se encuentran las investigaciones que planean una nueva concepción de la inteligencia humana como modificable, múltiple, afectiva y social (Gardner, 1993; Goleman. 1999; Sternberg, 1999). También se han dado importantes avances en el concepto de aprendizaje entendido como un proceso cognitivo constructivista y significativo en continua interacción con las experiencias educativas en el ambiente natural y con la mediación de los agentes educativos (Beltrán, 1993; Bruner, 1988; Pozo 2000; Vygotsky, 1990).

Desde la perspectiva psicopedagógica se plantea una teoría y práctica interdisciplinaria con la finalidad de brindar ayuda para la instrucción y el desarrollo del currículum así como aportar innovaciones y avances en el desarrollo de la orientación educativa a todos los niveles de educación. El nuevo paradigma de la Psicopedagogía se inserta en el movimiento pedagógico de “enseñar a pensar” que significa ayudar a las personas a desarrollar las distintas habilidades del pensamiento para un aprendizaje significativo, autónomo y autorregulado, es decir, que las personas “aprendan a pensar bien y por sí mismos” (Sternberg, 1999) (currículum MPp, UNACH; 2002:8).

Esta es una de las dos maestrías que se imparten en la actualidad en la Facultad de Humanidades de la UNACH y cabe la consideración de que ofrece oportunidades adecuadas para el desarrollo profesional de los maestrantes, ya que se ha organizado de manera que integra elementos importantes a considerar en la formación del especialista en psicopedagogía, es posible observar que es congruente en los planteamientos que le sustentan en los cuatro rubros, lo que en este caso resulta una fortaleza importante. Su orientación es profesionalizante y se propone una formación basada en la reflexión que conduzca al aprendizaje y que ayude a los egresados a ofrecer alternativas de solución a los

problemas educativos teniendo como base el vínculo entre la psicología y la pedagogía que han dado lugar a la psicopedagogía. El eje más importante de la formación es el aprendizaje en el contexto escolar y la necesidad de que el docente aprenda a investigar su práctica desde una perspectiva multidisciplinaria. Podemos decir que es una propuesta curricular bien estructurada en cuanto a los elementos que la integran y la congruencia que observan entre ellos, lo cual, de alguna manera garantiza parámetros de calidad en la formación que ofrece.

c) Maestría en Educación y Diversidad Cultural (MEDC) de la UPN

El programa de la Maestría en Educación y Diversidad Cultural surge en el año de 1997 tratando de dar respuesta al compromiso de la UPN en torno a los procesos educativos y cultura pedagógica; ya que la demanda y la necesidad de los docentes en la región por continuar con sus estudios son amplias, y reclaman el surgimiento de una maestría con las características que observa este programa. El trabajo planteado se apoya en un proceso de investigación que posibilite a los alumnos la mayor apropiación posible de elementos teórico - metodológicos y técnicos en las sucesivas aproximaciones a la problemática educativa regional. Asimismo, el diseño del posgrado se ha construido a partir de las necesidades y problemas académicos específicos del contexto regional. Los criterios de formación de los contenidos temáticos y curriculares enfatizan la permanente interacción entre la teoría y la práctica y una actitud interdisciplinaria en el estudio de los problemas educativos.

Propósito general del programa

Formar profesionales de alta calidad académica capaces de diseñar y desarrollar propuestas de intervención pedagógica, apoyados en procesos de investigación en contextos con diversidad cultural, que inciden en la solución de problemáticas educativas regionales desde la docencia, la planeación y la investigación (Curriculum MEDC; 1997:10).

Su justificación

En el entorno regional existe un conjunto de profesionales de la Educación dedicados a prestar sus servicios educativos en los niveles básicos, medio superior, normal básica, superior y universitaria. Ellos realizan diferentes actividades docentes en contextos interculturales que no cuentan con las herramientas teórico – metodológicas y técnicas propias que exigen los problemas educativos multiculturales. En razón de ello la maestría se dirige a aquellos profesionales involucrados en actividades educativas en los diferentes grados escolares.

Pretende captar prioritariamente a los licenciados egresados de la U.P.N; así como de escuelas normales y áreas afines a la educación. (Curriculum MEDC; 1997:9)

La maestría en Educación y Diversidad Cultural está dirigida a formar especialistas de la educación que tengan capacidad para instrumentar procesos educativos de mayor calidad y eficiencia e iniciar proyectos de investigación educativa que formulen propuesta y alternativas de transformación de la educación en Chiapas y en la Región.

Su propuesta teórico-metodológica

El enfoque teórico metodológico que sustenta a la maestría es constructivista – aprendizaje por descubrimiento porque pretende que el alumno construya su propio aprendizaje, creando un vínculo entre su práctica educativa concreta y la elaboración teórica, producto de la revisión de los contenidos de los cursos. La intención es apoyar el trabajo de investigación que desarrollará el alumno a través de un proceso que va desde el análisis de las condiciones que determinan el contexto en el cual labora hasta la construcción de una alternativa transformadora de su quehacer actual.

Como vemos, esta propuesta también guarda congruencia entre sus elementos, pues enfatiza la intervención pedagógica del docente para solucionar los problemas educativos del nivel básico y además, al igual que la mayoría de las maestrías de universidades públicas, toma como referente el constructivismo y la escuela crítica, tratando de que la intervención docente en el aula cobre nuevas formas y connotaciones, lo que también puede observarse dando congruencia entre sus líneas.

d) La Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud (MDCS) de la UNACH

La maestría en Docencia en Ciencias de la Salud fue creada en el año de 1993, teniendo como punto de partida la necesidad identificada en la práctica docente de la Facultad de Medicina Humana, con lo cual se buscaba responder a las necesidades de superación científica de los docentes de educación superior en ciencias de la salud.

Las líneas de formación que rigen al programa se han estructurado en cuatro ejes:

- Docencia
- Investigación
- Teoría

Y es alrededor de éstos que se organizan las asignaturas a lo largo de los cuatro semestres que dura el programa, guardando equilibrio en el contenido de cada uno de ellos, ya que el eje de docencia está integrado por 6 materias, el eje de investigación cuenta con 7 materias y al eje de teoría le corresponden 6 materias más.

Propósito general del programa

Como propósito general se asume el compromiso de

...implementar el programa de grado de alta calidad académica que articula las necesidades prioritarias del estado, que enfatice la formación de maestros-investigadores que vinculen la docencia con la investigación, no solo como el medio para la construcción de nuevos conocimientos, sino como medio para resolver los problemas prioritarios la entidad en torno a los servicios educativos y de salud (Curriculum MDCS; 1993:5).

Propósitos específicos

- *Formar maestros – investigadores con alto nivel académico que sean capaces de contribuir a resolver las necesidades de docencia e investigación en el área de ciencias de la salud*
- *Garantizar la presencia de maestros-investigadores con capacidad de desarrollar proyectos de innovación educativa en la enseñanza superior e investigación en docencia en ciencias de la salud (Curriculum MDCS; 1993:5).*

Su justificación

La medicina humana y áreas afines que integran las ciencias de la salud requieren del docente con habilidades teóricas y prácticas bien desarrolladas para transmitir integralmente el conocimiento científico que se propone en los objetivos intermedios y en el perfil del egresado.

Consideramos que el alumno de la maestría en docencia en ciencias de la salud deberá tener conocimientos suficientes en ciencias de la salud y que estará orientado hacia la adquisición de habilidades docentes, campo del conocimiento para el cual no fue preparado y por lo tanto se presenta como limitación para la transmisión de su riqueza cognoscitiva

La UNACH no tiene profesores preparados específicamente en docencia en ciencias de la salud, sin embargo, consideramos que los docentes de la escuela de medicina humana han creado conciencia en que requieren mayor destreza para la transmisión del conocimiento, puesto que la sociedad se mueve en una dirección de progresos cultural, económico, científico y técnico, en el cual el recurso humano en ciencias de la salud, debe estar inmerso, es decir, anclado en una filosofía de la educación, en la profundidad epistemológica y girar sobre las modificaciones de la conducta, la cultura y el quehacer humano. (Curriculum MDCS; 1993:11).

Su propuesta teórico-metodológica

Se trata de que los alumnos busquen orientar sus conocimientos concentrándolos en un fin específico, por ello el proceso metodológico de la enseñanza sigue las huellas de la escuela

crítica. Su método de enseñanza se centra en el análisis, la síntesis y la creatividad encaminados a la solución de problemas, la satisfacción de necesidades e intereses de la educación del candidato a médico, vinculando las necesidades del estado con la posibilidad de mantener la salud y preservar la vida digna del mexicano (Curriculum MDSC; 1993:13).

En las líneas que sustentan este plan curricular se logra identificar congruencia, ya que en los objetivos se enfatiza la construcción de los conocimientos para la solución de problemas educativos en el área médica, en la justificación se refiere la toma de conciencia para la reelaboración de las capacidades y habilidades para la docencia; y todo esto se ve fortalecido con un enfoque teórico que pone a los estudiantes ante la necesidad de analizar, interpretar y crear nuevas formas de ejercicio de la docencia que permitan solucionar los problemas que se presentan en este contexto. Con ello, se pretende consolidar los procesos docentes en esta área, así como ofrecer mejores oportunidades de formación para los alumnos de medicina humana y áreas afines. Es así como lo concibieron sus diseñadores.

e) La Maestría en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa (MCME) de la UNACH

El plan de estudios de la Maestría en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa tiene como origen la creación del Centro de Investigación en Matemática Educativa y Didáctica de las ciencias (CIMATE) de la Facultad de Ingeniería de la UNACH, que planteó la necesidad de la formación de diversos grupos de investigación en el estado, tomando como una de sus acciones para tal fin al programa de maestría que bajo esta premisa fue aprobado en el año 2003, buscando impulsar la formación de investigadores en el área de matemática educativa, sobre la base del desarrollo de las teorías del aprendizaje y sus aportaciones didácticas que no pueden ser independiente del contexto sociocultural.

Propósito general del programa

Formar recursos humanos altamente especializados que generen productos de investigación originales en Matemática Educativa, en tanto disciplina científica, caracterizando la epistemología del conocimiento científico escolar inherente al contexto sociocultural de nuestra región, así como a la naturaleza de las situaciones didácticas (Brousseau, 1997) que permitan propiciar los aprendizajes que desarrollen una cultura científica. Todo lo anterior estará matizado por la búsqueda de compatibilidad entre el sistema de enseñanza y el entorno social (Chevallard, 1997), aspecto crucial para afectar de manera benéfica el sistema de enseñanza (Curriculum MCME; 2003: 14).

Propósitos específicos

- *Formar el número de investigadores en Matemática Educativa que permita sostener una dinámica de formación de profesores tal que se pueda tener un impacto real en las diferentes regiones del estado.*

- *Consolidar un diplomado en matemática educativa permanente para la actualización de profesores en servicio, sustentado con profesores investigadores del programa de maestría, los egresados del programa e investigadores nacionales e internacionales vía los investigadores de la red CIMATE*
- *Publicación de nuestros resultados de investigación en revistas de prestigio nacional e internacional*
- *Realizar anualmente la escuela de verano en matemática educativa*
- *Asesoría a instituciones de educación media superior y superior.*
- *Gestión de proyectos conjuntos con facultades de la UNACH que tengan programas de posgrado afines a este programa*
- *Fortalecimiento de la matemática educativa en tanto disciplina científica (Curriculum MCME; 2003: 3).*

Su justificación

El programa de maestría ha sido desarrollado de tal forma que permita proporcionar al estudiante de maestría una interacción real entre la matemática educativa y las disciplinas limítrofes (sociología, epistemología, psicología, antropología, semiótica) con el fin de caracterizar la naturaleza del aprendizaje en el contexto sociocultural de la región, y la naturaleza de la enseñanza vía el contexto de nuestras instituciones escolares. Sin embargo, para lograr lo anterior, es necesario transformar el sistema educativo estatal de tal forma que sea cada vez más compatible con el entorno social y cultural de las diferentes regiones del estado, lo cual necesita, para ser posible, de una red de investigadores que sea el núcleo a través del cual se articulen grupos de investigadores en diferentes regiones del estado (curriculum MCME; 2003: 12)

Su propuesta teórico-metodológica

El documento no incluye una propuesta metodológica propiamente dicha; solamente toma como punto de partida para la fundamentación, la necesidad de formación de profesores de matemáticas en los niveles medio y superior. Para dar respuesta a esta necesidad, se refiere en el documento que “una formación en matemática educativa en nivel de maestría implica una especialización que provee de herramientas para entender la complejidad de los fenómenos que subyacen a la transmisión del conocimiento científico en las instituciones escolares, así como también para modelar y simular dichos fenómenos con el fin de controlarlos” (Curriculum MCME; 2003:11). En otro apartado, cuando refiere las actividades académicas establece que “se busca estudiar aquellos elementos que ubicados en los contextos del contenido matemático y de su construcción, permiten abordar problemas como la construcción del conocimiento matemática en el salón de clases y la incorporación de las representaciones espontáneas de los estudiantes en la didáctica de la matemática” (Curriculum MCME; 2003: 14). En este sentido, se establece que las actividades se orientan a explorar posibles reconstrucciones didácticas de conceptos matemáticos, favoreciendo por ejemplo, argumentos de visualización y de representación verbal.

Este programa curricular observa algunas incongruencias entre los aspectos que lo integran, pues en el propósito general se enfatiza la formación de investigadores en el área de la matemática educativa, pero en los propósitos específicos esta idea se pierde al hacer referencia a productos que, si bien es cierto, tienen que ver con la producción de los investigadores, no refiere precisamente el proceso de formación por medio del cual llegarán a estos productos. Además de lo anterior, no hay una fundamentación teórica que explique cómo se lograrán los propósitos, pero además, presenta dos posturas: una relacionada con la transmisión y otra con la construcción del conocimiento; y en ambas posiciones la idea se centra en el conocimiento que tiene lugar en el salón de clases, perdiendo de vista lo sustentando en los propósitos. Y, hay que señalar también que el impacto que se pretende con este programa curricular no es congruente con los propósitos y la fundamentación.

f) La Maestría en Ciencias de la Educación (con especialidad en Educación Especial, en Administración de la Educación y en Educación Regular) (MCE) de la Universidad Mesoamericana (UMA)

Fue creada en 1995 teniendo como premisa la importancia que el equipo diseñador le otorga a los estudios de maestría como medio para alcanzar “mayor preparación profesional, mayor estatus, nivel socio-económico y cultural, ya que ello repercute a nivel social en el estado de Chiapas” (Plan curricular MCE; 1995:2).

Propósitos específicos

- *Contribuir a la formación profesional de especialistas en el campo de la educación.*
- *Capacitar a los maestrantes en el análisis de los diversos paradigmas teórico-prácticos que influyen en la educación.*
- *Capacitar al estudiante en la docencia y promover la investigación en ciencias de la educación.* (Plan curricular MCE; 1995:4).

Como es posible apreciar, este programa curricular solo cuenta con propósitos específicos, que además no permiten identificar su orientación y la manera como se espera lograr los resultados propuestos en la formación de maestros en educación. Es muy general en sus planteamientos y no aborda de manera específica, la orientación teórica que guiará la formación de los maestrantes.

g) La Maestría en Ciencias de la Educación con formación en Integración Educativa (MCEFIE) de la Universidad Valle del Grijalva (UVG)

La propuesta curricular de esta maestría parte de la premisa de que la creación de la institución obedeció a la intención de coadyuvar en la formación de los profesionistas que requiere el estado de Chiapas para alcanzar un mejor nivel de vida de sus habitantes a través del desarrollo de proyectos productivos, industriales, agroindustriales, pecuarios, pesqueros, forestales y de servicios, lo que les compromete a lograr que sus egresados cuenten con alternativas viables de empleo al terminar su carrera.

Como resultado de este compromiso y analizando la demanda de los jóvenes que egresan del nivel universitario, se determinó ofrecer la Maestría en Ciencias de la Educación con Especialidad en Integración Educativa, misma que fue diseñada y aprobada con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios correspondiente en el año 2005.

Esta Maestría tiene un plan de estudios se ha organizado en 4 semestres; conformado por 18 seminarios; Cada uno con un valor de seis créditos, que en su conjunto suman ciento ocho. Lo integran 5 áreas de conocimiento.

- Instrumental
- Filosófica
- Pedagógica
- Psicológica
- Sociológica

Propósito general del programa

Formar cuadros docentes de alto nivel capaces de contribuir mediante la investigación educativa, al diseño, reforma, desarrollo y evaluación de planes y programas de estudio que mejoren la calidad de la educación, así como indagar, sistematizar y utilizar los productos de la investigación científica, humanística y tecnológica en la construcción de respuestas a los problemas educativos. (MCEFIE: 2005:15)

Su justificación

La mejor manera de abatir la pobreza y la marginación es la creación de fuentes de trabajo de carácter productivo que promuevan el desarrollo económico sustentable. Para ello, es indispensable que exista el recurso humano con la capacitación y la preparación adecuada. (MCEFIE: 2005:14)

Esta propuesta, al igual que la mayoría de la iniciativa privada, carece de varios elementos, lo que no permite identificar su orientación. Además de lo anterior, su justificación no guarda

congruencia con el propósito general del programa, que, aunque se orienta hacia a la mejora de la experiencia educativa, no nos da parámetros sobre los caminos que los alumnos seguirán para ello. El documento dedica muchas páginas al análisis contextual mundial, nacional y regional y a los requisitos administrativos de ingreso y permanencia, descuidando los aspectos teórico – metodológicos que sustentan la formación de los maestrantes.

h) La Maestría en Docencia e investigación de la UVG (MDE)

Esta maestría tiene las mismas características que la Maestría en Ciencias de la educación con formación en integración educativa. Su contenido es el mismo y solamente cambian algunas asignaturas que intentan orientar a la maestría hacia la docencia e investigación.

i) La Maestría en Pedagogía (MP) de la Universidad Pablo Guardado Chávez

Esta maestría se ofrece desde 2002, y su creación “es el resultado del esfuerzo y estudio realizado por maestros, coordinadores y directivos como entidades académicas participantes para la estructuración de los programas de estudios” (Propuesta curricular MP; 2002:8).

Propósito general

La maestría en Pedagogía tiene el propósito de

Formar profesionales capaces de analizar, comprender e interpretar los procesos educativos en sus dimensiones sociopolítica, ética y académica, para generar nuevos saberes y propuestas de gestión participativa tendientes a desarrollar integralmente al hombre e impulsar una cultura propositiva. La enseñanza en este espacio se orienta a atender a la docencia como una de las funciones sustantivas de la educación media superior, a nivel estatal y nacional. (Propuesta curricular MP; 2002:12)

Propósitos específicos

- *Preparar profesionales de alto nivel académico en el área de Pedagogía.*
- *Formar docentes con criterio y habilidad pedagógica para orientar y conducir el proceso educativo.*
- *Actualizar el personal docente y administrativo, para fortalecer la calidad del servicio educativo.*
- *Contribuir a la conformación de cuerpos académicos de alta calidad, mediante la profesionalización y mejora continua de la Planta docente de la Escuela Superior Pablo Guardado Chávez.*

- *Fomentar la formación de cultura científica y profesional de los alumnos mediante la participación e investigación teórico-práctica.*
- *Formar investigadores educacionales, en las áreas científicas, tecnológicas y humanísticas.*
- *Formar especialistas para desempeñar como consultores y asesores académicos en el ámbito educativo.*
- *Formar profesionales en el área de Pedagogía con elevada calidad académica, capaces de ejercer la docencia y trabajar en proyectos de investigación que impulsen el desarrollo en el estado de Chiapas y México. (Propuesta curricular MP; 2002:12).*

La propuesta no cuenta con justificación ni propuesta metodológica, por lo que no es posible identificar la manera como pretende lograr lo planteado en los propósitos, en los cuales, además, no se observa gran equilibrio, ya que mientras en el objetivo general se enfatizan los valores, principios y la educación integral; en los específicos esta idea ya no es recuperada, además, el propósito general alude al profesor de nivel medio, lo que se deja olvidado en los propósitos específicos.

j) La Maestría en Educación (ME) del ITESM

Esta Maestría se ofrece en Chiapas desde 1999, y su diseño toma como punto de partida el hecho de que la enseñanza se caracteriza por ser el escenario donde se reflexiona y se participa en el cambio. El presente siglo impone al tema educativo la necesidad de continuar con esta tradición a la luz de las nuevas demandas sociales. Reconocidos filósofos, pensadores y visionarios de las organizaciones de la actualidad señalan que el mundo está dirigiéndose hacia una gran transformación en donde la escuela, más que cualquier otra institución social, será inevitable afectada y por tal razón enfrenta grandes retos. Una de las consecuencias será un profundo cambio en el papel del profesor, quien será responsable de promover y diseñar las condiciones para el aprendizaje de sus alumnos en forma creativa.

El plan de la maestría es una acentuación enfocada a desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que permitan la reflexión sobre las prácticas educativas actuales y su mejoramiento.

Propósito general del programa

Tiene como objetivo propiciar en los alumnos la deflexión propositiva sobre problemas educativos del país, integrar tanto lo teórico como lo práctico, de manera que el alumno aplique los avances y nuevos enfoques de las ciencias de la educación, brindar una sólida formación teórico-práctica y un ejercicio en la contextualización del conocimiento de los

alumnos y estimular la creatividad de los alumnos para diseñar procesos educativos innovadores (información tomada del folleto informativo; 2005)

Propósitos específicos

- *Alentar en los alumnos la reflexión propositiva sobre los problemas educativos del país y de las instituciones educativas donde laboran.*
- *Integrar tanto lo teórico como lo práctico de manera que el alumno aplique los avances y nuevos enfoques del conocimiento en la Educación en su área de intervención.*
- *Brindar una sólida formación teórico-práctica y un ejercicio en la contextualización del conocimiento de los alumnos en cualquiera de las diferentes modalidades: formal y no formal y en sus correspondientes submodalidades: presencial, en línea, abierta, continua, etc.*
- *Estimular la creatividad de los alumnos para diseñar procesos educativos innovadores.* (información tomada del folleto informativo; 2005)

Este programa no pudo analizarse en su totalidad, ya que no fue posible obtener la propuesta curricular debido a las políticas institucionales que centralizan esta información. Dado que es un programa virtual y los asesores que participan en la formación de maestros son de otros estados de la república, en el campus Tuxtla no se tiene acceso a la información. No obstante, sus propósitos (general y específicos) enfatizan en la reflexión, la actitud propositiva y el uso de la creatividad para el proceso educativo innovador, pero queda pendiente verificar desde qué enfoque teórico pretenden lograr lo anterior.

k) La Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad del Valle de México (UVM)

Esta maestría se ofrece, en Chiapas desde el año 2000. Debido a que es un programa nacional, no fue posible obtener información acerca de su organización y fundamentación, ya que los datos recuperados de internet solamente se abocan a dar a conocer las materias a estudiar, los créditos y condiciones para su acreditación, por lo que no pudimos realizar el análisis en este sentido.

l) La Maestría en Administración de la Educación Superior del Instituto de Estudios Superiores de Chiapas (IESCH)

Esta maestría se ofrece desde el año de 1998. Está organizada en cuatro semestres, en los cuales se cursan las 16 materias que integran el mapa curricular.

Propósito general del programa

Formar profesionistas con un amplio conocimiento científico, tecnológico con sentido ético y amplio carácter en la investigación, con capacidad creadora en el ambiente, inculcando en el

profesionista un amplio entendimiento en el área administrativa y educativa, haciendo de éste un guía crítico excepcional y eficaz para lograr de manera óptima los fines institucionales.

Los documentos que se obtuvieron de este programa no ofrecen información respecto de su fundamentación, a pesar de que se agotaron las instancias que podrían dar información al respecto, no fue posible obtenerla y en la biblioteca de la escuela solamente cuentan con un pequeño escrito que detalla el propósito general y las asignaturas que se cursan a lo largo de cuatro semestres.

m) La Maestría en Ciencias de la Educación del Instituto de Estudios Universitarios (MCE-IEU)

Esta Maestría es de oferta nacional y se ofrece en Chiapas desde 1990; teniendo como referente la necesidad de que sus estudiantes sean capaces de conocer e interpretar distintas posturas filosóficas, sociológicas, epistemológicas, etc. Se establece en la propuesta que “con estas habilidades nuestros estudiantes serán capaces de no sólo informar, sino de trazar estrategias pedagógicas y didácticas que favorezcan el desarrollo del saber y de los diversos sujetos implicados en la construcción de una visión del mundo mucho más objetiva (Folleto informativo MCE.IEU).

El Instituto de Estudios Universitarios define su modelo educativo a partir del concepto que tiene de su relación con la sociedad, de la manera en cómo se autodefine como Institución de Educación Superior y de las actividades académicas a través de las cuales atiende a su demanda educativa.

Propósito general del programa

El IEU busca con este programa preparar a los profesionales del sector educativo público y privado, y a los profesionistas interesados en esta materia con un alto nivel académico enfocado a la práctica docente y a la investigación, para optimizar el proceso educativo a través de experiencias de aprendizaje específicas que desarrollen sus conocimientos, destrezas y valores en su comportamiento profesional, que puedan mejorar la calidad de la educación, en el marco de la modernización del país y la solidaridad nacional. (Folleto informativo MCE.IEU).

Debido a la falta de información no es posible verificar la orientación que rige a esta maestría en ciencias de la educación, pues como explicaba el director de la institución, dado que es un programa nacional, no cuenta con la propuesta curricular completa, de tal forma que solo trabajan con el mapa curricular y los programas de asignatura correspondientes a cada semestre.

n) La Maestría en Desarrollo Educativo Regional del Instituto de Estudios de Posgrado (IEP)

La Maestría en Desarrollo Educativo Regional fue diseñada y puesta en práctica en el año de 1994, mediante un acuerdo en el que se recupera la necesidad de proporcionar formación profesional en el nivel de posgrados a docentes de nivel básico, con la intención de elevar la calidad de la educación en el estado. Este programa de maestría no cuenta con ninguno de los elementos analizados, su propuesta está integrada por un mapa curricular y los programas de las asignaturas que lo integran. Por estas razones no podemos incluir aquí el análisis de los elementos que orientan la formación de docentes en este contexto.

2.5.3. Un primer recuento

Estos son algunos de los resultados obtenidos y esta información permite construir un panorama más claro en torno a lo que ofrecen las maestrías en educación en Chiapas. Puede apreciarse que solamente cuatro programas contienen propósitos, justificación y propuesta teórico metodológica; uno de ellos, no incluye la propuesta teórico metodológica, pero refiere que a la reflexión y el manejo de la didáctica como eje de la formación de los maestrantes, mientras que dos más, solo incluyen justificación y propósitos; cinco solamente incluyen propósitos y dos no dan cuenta de ninguno de estos elementos. Por lo anterior, es posible afirmar que la estructura que presentan los programas curriculares de la mayoría de las Maestrías en Educación, en muchos casos no permiten orientar las acciones durante su desarrollo, pues no representan una guía sólida para los docentes, lo que genera, por un lado, que cada docente elabore un sentido propio para su trabajo con los alumnos, y por otro, que estos no coincidan con el sentido que dan tanto la institución como los propios maestrantes al desarrollo de estos programas.

No se puede negar que en muchos casos es el docente quien logra, desde su propia visión, sacar adelante la propuesta, introduciendo elementos que permiten a los alumnos construir y reflexionar en torno a la necesidad de innovar su práctica docente, sin embargo, tampoco se puede soslayar que esto imprime un grado de complejidad para el docente que se ve solo en el desarrollo del curriculum y para el alumno que tiene que construir por su cuenta su trayectoria y re significar de manera aislada su quehacer educativo. Esto tiene como consecuencia además, que en un mismo programa existan orientaciones diferentes, desde la perspectiva particular, los propósitos y concepciones que cada docente estructura en

relación con la formación de los maestrantes, su participación en el aula, el conocimiento válido y el resultado de la formación recibida.

Bajo estas condiciones, se hace necesario realizar un corte para construir un universo de estudio más específico que permita realizar un análisis más puntual de los aportes teóricos que se propone abordar para la construcción del pensamiento intelectual del maestro en educación; y al mismo tiempo, recuperar la experiencia de los actores, lo que ha dado lugar al trabajo de campo en seis maestrías (tres públicas y tres privadas) para identificar de qué manera docentes y alumnos logran llegar a esta resignificación que tiene como referente el abordaje teórico y la propia experiencia formativa en las maestrías en educación.

CAPÍTULO 3

PAPEL DE LA TEORÍA EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE MAESTROS EN EDUCACIÓN

La formación docente, desde cualquier punto de vista o marco de referencia que se sustente, consolida las características y condiciones para el desarrollo de la práctica profesional; es por ello que en este capítulo, resulta de esencial importancia tomar como punto de partida el análisis de los sustentos teóricos que tienen los planes de estudio de acuerdo a los cuales se profesionalizan los docentes, cursando estudios de maestría en las IES de Chiapas.

La orientación teórica que ofrecen estos planes de estudio se concibe como elemento formativo esencial y determinante para la práctica docente.

En el capítulo 2 se realizó un análisis de la fundamentación de 14 propuestas curriculares de maestrías en Educación, a partir de la identificación de los elementos que las integran, así como la naturaleza de éstos y la congruencia que guardan entre ellos, encontrando que ocho propuestas curriculares carecen de elementos importantes, cinco tienen dificultades en cuanto a la congruencia entre dichos elementos y sólo dos guardan un alto grado de coherencia entre dichos aspectos. Lo anterior permitió extraer algunas conclusiones generales acerca de la oferta educativa para la formación de maestros en educación en Chiapas, a partir de las cuales se consideró necesario hacer acotaciones en torno a la recuperación teórica que se propone en la estructura curricular y los seminarios que integran las mallas curriculares de estos programas.

Para realizar este segundo análisis, se ha hecho un recorte analítico seleccionando seis de los 14 programas, en cuyos planes de estudio es posible identificar el papel que los diseñadores y docentes otorgan a la teoría en el proceso de formación. Para ello se analizó la estructura curricular que se detalla en los planes de estudio y se realizaron entrevistas a docentes que imparten clases en estos programas

La selección de los planes de estudio se llevó a cabo tomando en consideración que son los que tienen mayor demanda y, por tanto, mayor matrícula en el Estado y corresponden cinco instituciones. Estas maestrías son: Maestría en Educación, Maestría en Psicopedagogía (ambas de la UNACH) y Maestría en Educación y Diversidad Cultural (de la UPN), en el marco de la educación pública y, en el contexto de la educación privada, se tomaron la Maestría en Pedagogía de la UPGCH, la Maestría en Ciencias de la Educación del IEU y la Maestría en Docencia e Investigación de la UVG.

En este apartado se presenta el análisis acerca de cómo fue pensada la formación de los profesores desde el diseño de los planes de estudio a partir de la estructura curricular, las líneas de formación o ejes en torno a los cuales se consolida dicha formación, los propósitos de los cursos y el contenido teórico con el que se pretende cumplir dicho propósito, con la finalidad de descubrir el papel que se le otorga a la teoría y a la relación de ésta con la práctica cuando se busca profesionalizar a los docentes que acuden a estos programas.

3.1. PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA

La educación involucra un sinnúmero de prácticas, metodologías, percepciones, concepciones y funciones que se abordan desde diversas disciplinas. Pero, por su complejidad, históricamente se ha debatido el estatus del profesional de la educación y la enseñanza ha sido concebida como una práctica desarrollada de manera aislada por profesionales y que recupera su contenido de diversas disciplinas. Así, “buena parte de la incertidumbre respecto al status profesional proviene de la historia y la tradición...” (Stinnet;1980:50); por señalar algunas condiciones, podemos hablar de la íntima relación de la educación con el sacerdocio que se establecía hasta hace poco; o bien la condición económica y social de los maestros en la América antigua, ya que los primeros maestros eran sirvientes a los que se les asignaba la tarea de enseñar. Otro factor importante ha sido la creencia de que para enseñar, solamente era necesario saber un poco más que aquellos a quienes se enseñaba; asimismo, al ser una actividad desarrollada predominantemente por mujeres, se consideraba una actividad sin mayor importancia, que podría abandonarse ante los compromisos familiares.

Esta manera de percibir la enseñanza ha tenido como consecuencia el pago de salarios bajos a los docentes, poco interés en la actividad como profesión e indiferencia frente a la profesionalización y, los encargados de la enseñanza, han tenido dificultades para reivindicar

su quehacer docente como un quehacer profesional; ya que aunque la docencia ha existido a lo largo de la historia, la posibilidad de considerarla como una tarea profesional es relativamente reciente.

Como consecuencia de la necesidad de “alcanzar cada vez niveles más elevados de educación para todo el pueblo” (Stinnet; 1980:22), así como de la obligatoriedad de la educación y la apertura para el acceso a la educación superior; se ha derivado una demanda creciente de docentes. Junto con ello, los docentes han tenido que adoptar nuevos roles, en sustitución de los padres de familia que con la llegada de los avances tecnológicos y la demanda de fuerza de trabajo, han tenido que dejar la casa para salir a trabajar. Como resultado, las escuelas y la educación tienen hoy un significado social diferente que ha llevado a concebir a la docencia como una práctica social necesaria obligando a los maestros a buscar alternativas para el logro de una profesionalización comparable a la de otros grupos de profesionales ya reconocidos.

En este contexto, poco a poco ha ido tomando importancia la profesionalización docente, pero al mismo tiempo, ha sido un proceso que ha causado diversos debates y hasta concepciones antagónicas sobre el cómo y para qué de la formación docente y del ejercicio de su rol, retomando la definición, sus límites y su direccionalidad desde el momento en que se consideró la necesidad de formar teóricamente al docente. Al respecto hay que señalar que la teoría educativa se incluyó de manera puntual en la formación docente, como una medida para mejorar la práctica profesional y para lograr la comprensión de su papel educativo y académico; no obstante, en muchos casos, esta teoría educativa sigue siendo confusa y carente de sentido docente (Carr, 2007).

La profesionalización docente ha sido abordada y concebida básicamente desde dos perspectivas. La primera, de corte funcionalista, toma como base un modelo tradicional, basado en “rasgos profesionales fijos y que utilizará una referencia más burocrática y determinista de la profesión” (Ferrerres e Imbernón; 1999:18). La segunda, por el contrario, siguiendo un enfoque crítico se basa en el modelo que Imbernón y Ferrerres (1999) llaman alternativo, que resulta ser más dinámico y concibe a la profesión docente como un proceso constante de formación y reflexión de la teoría y la práctica.

El concepto profesionalización, desde un punto de vista funcionalista, implica tanto la mejora del status, como la mejora de la práctica profesional individualmente considerada. Se

sustenta en el supuesto de que existe un cuerpo específico de conocimiento sistemático en el que se fundamenta la práctica o el ejercicio de la profesión; y, por tanto, se relaciona con el grado de conocimientos —competencia teórica— que poseen los profesionales. Entendida así, la profesionalización es una categoría descriptiva con base en criterios de conocimientos y habilidades o destrezas. Este enfoque asume una serie de valores, por ejemplo, en cuanto a que el ejercicio de las funciones profesionales, exige un determinado grado de destrezas; y por ello, aunque el conocimiento que se adquiere con la experiencia es importante, por sí mismo es insuficiente. En consecuencia, el profesional ha de fundamentar su actividad, su *saber hacer* en un cuerpo específico de *saber* sistemático; de tal manera que la adquisición de dichos saberes y destrezas exigen un tiempo, por lo general largo, de formación; que implica el proceso de socialización y desarrollo de los valores profesionales; lo cual, junto a las habilidades basadas en el conocimiento específico que la tarea práctica exige, provee un grado de libertad suficiente para desarrollar las funciones prácticas (Martín-Molero; 1991).

Cuando la profesionalización docente es entendida desde una perspectiva tradicional, se concibe como el dominio de ciertas habilidades que puedan ser aplicadas en situaciones cotidianas y respaldadas por un cuerpo de conocimientos sistemático recuperado en un largo período de formación superior del que se recuperan valores y principios éticos (Ferrerres e Imbernón; 1990); en esta perspectiva, debido a que la profesión docente no asume todos los rasgos distintivos del resto de las profesiones, es concebida como una semi profesión con precaria retribución económica y su desarrollo desde una tecnificación de la enseñanza y, tiende a limitar el papel del maestro al de especialista encargado de poner en práctica procedimientos y reglamentos, en lugar de asumir juicio profesional sobre los enfoques pedagógicos necesarios de considerar en una situación concreta dada.

En otro sentido, encontramos que el enfoque crítico se opone al enfoque *profesionalizador*, bajo el argumento de que “los métodos de las ciencias naturales aplicados tanto a la formación del profesorado como al estudio del tema educativo en general, son inadecuados; y ello desde que Dilthey en 1983 introdujera la distinción entre «ciencias del espíritu» y «ciencias de la naturaleza»” (Martín-Molero; 1991: 199). En consecuencia hay que considerar que el conocimiento es un constructo que se genera por medio de la interacción social y por ello, se encuentra mediado por los intereses de determinados grupos de poder, por tanto, hay que concebir a la práctica como un proceso interactivo de negociación del conocimiento, para llegar al análisis crítico de las actividades docentes en el aula, así como, de las materias del currículum, adoptando un enfoque reflexivo sobre la recuperación de la

teoría para el análisis de la práctica de la enseñanza y sobre los alumnos, logrando el análisis crítico-reflexivo sobre las experiencias de aprendizaje.

Entonces, cuando la perspectiva es alternativa, está implicado un nuevo concepto profesional y un contexto diferente que conduce a la democratización del colectivo en el desarrollo de una nueva cultura profesional en la que el docente se compromete con la autorreflexión y el análisis de las necesidades del alumnado; enfatizando en la creatividad personal para el desarrollo de un mayor grado de autonomía docente, teniendo como base la adquisición de una cultura profesional relacionada con los conocimientos existentes sobre la educación y que le permiten configurar su función docente desde la visión de su función educativa y social.

Lo que necesita la profesión docente, por lo tanto, es una serie completamente nueva de conceptos que contemplen la naturaleza de la sociedad de servicios emergente, sus demandas educativas, los tipos de sistemas de distribución necesarios para proporcionar acceso público a una oportunidad educativa permanente y los tipos de personal profesional y expertos en formación que se requieren para reformar la educación (Burbules; 1992).

Considerado así, el tema de la profesionalización alude tanto a la formación inicial como al perfeccionamiento continuo, pero las consideraciones al respecto cobran relevancia en el marco de comprender las instituciones concretas donde se desarrolla la práctica educativa cotidiana. En este sentido, es necesario entender a la profesionalización como formación, recuperar los principios que le son propios y centrarla en el desarrollo de las potencialidades del docente.

Vista de esta forma, la tarea docente deja de ser una mera aplicación de técnicas didácticas para convertirse en una actividad laboral permanente, pública, social y compartida; con lo que se convierte en un problema socio-político en el que intervienen diversos agentes, grupos y medios; por lo tanto, el ejercicio de la profesión docente se pone al servicio de una colectividad desde la escuela en donde se lleva a cabo un análisis de los valores y los procesos sociales (Ferrerres e Imbernón; 1990); para lo cual, se requiere conocimiento pedagógico, compromiso ético y moral y la corresponsabilidad con otros agentes sociales, de tal manera que trascienda la función meramente técnica y se convierta en una más reflexiva, práctica y humana.

Llegar a esta forma de concepción de la tarea docente implica tener acceso a una formación basada en la reflexión y la reorientación de la tarea del educador; es decir, los docentes han que tener acceso a procesos de profesionalización que les permitan identificar la enseñanza como una actividad profesional enmarcada en la comprensión teórica del hecho educativo y de su participación en el aula, como propiciadores de la formación de los alumnos. Esto significaba adentrarse en la teoría pedagógica y otras teorías que la apoyan como la psicología, filosofía, sociología, antropología, entre otras que ofrecen bases para construir teoría de la enseñanza; con lo cual, la actividad de la docencia dejaría de ser artesanal para convertirse en una actividad profesional, comprometida con las necesidades de los alumnos y de la sociedad.

Aquí entra en juego el elemento curricular que enmarca su profesionalización; ya que el currículum –de manera específica para este análisis, de las maestrías en educación–, representa el centro del que emanan y en el que convergen las acciones relacionadas con el proceso de profesionalización del docente. Esto significa que cada maestría tiene que concebir a la formación de cierta manera, a partir de ciertos referentes, y ello estará determinando su visión en cuanto a la formación que ofrecerá. De entrada es en el plan de estudios, expresión del currículum formal de cada maestría en educación, en donde se expresa el papel que asume la teoría para la profesionalización docente.

3.2. EL PLAN DE ESTUDIOS: EJE ARTICULADOR DEL PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

El plan de estudios de una maestría es el eje que articula el proceso de la profesionalización, ya que en este documento se expresa la estructuración teórica y metodológica del currículum, incluye los contenidos a abordar organizados bajo una visión multidisciplinaria y con una secuencia lógica construida para facilitar la relación alumno – contenido. Para su elaboración, es importante recuperar el enfoque sustentado en la fundamentación del currículum, así como sus propósitos, metas, justificación, la visión de la realidad que le prevalece y todos los elementos que le dan cabida en un contexto determinado, ya que es aquí donde se traza la trayectoria que tanto docentes como alumnos tienen que seguir para cumplir el propósito de su formación; por lo que su construcción supone un ejercicio curricular colectivo, reflexivo y multidisciplinario, en el que converjan diversas visiones centradas en el mismo fin, para este caso, la formación del maestro en educación.

Sin embargo, debido al escaso estudio que se ha realizado en el contexto del posgrado en temas curriculares, su tratamiento y elaboración se ha llevado a cabo recuperando algunos elementos de la teoría curricular sustentada en las licenciaturas, ya que, desde el punto de vista de Ángel Díaz Barriga (2001:138), “no existe una particularización de los desarrollos de la teoría curricular para el caso del posgrado...” y menos aún, para el caso de las maestrías, de tal forma que la fundamentación de los programas de maestría responde en muchos casos, a los mismos lineamientos que los programas de licenciatura en cuanto a que parten de un estudio de necesidades que se consolida en exigencias académicas, la ventaja de preparar recursos humanos, la demanda de programas de formación, la existencia o no de dichos programas y el impacto de sus egresados en el mundo profesional; lo que indica que no hay un desarrollo curricular propio para la maestría, que llevara a la discusión sobre la finalidad de estos programas y la caracterización de sus modalidades de trabajo.

Lo anterior tiene su condición particular, ya que a diferencia de los programas de licenciatura, la maestría tiene tres finalidades que la distinguen, pues puede formar para “a) la investigación; b) la docencia, y c) la profundización de un campo disciplinario” (Díaz Barriga; 2001:140) y, optar por una de estas finalidades, representa el punto de partida para caracterizar las modalidades de trabajo que han de sustentarla. Sin embargo, dado que no hay una teoría curricular propia para el nivel de maestría, cada uno de estos programas asume de manera muy diversa los fines que puede tener; ya que la necesidad de contar con profesionistas capaces de desarrollarse en la enseñanza superior, ha generado el surgimiento de programas de maestría que atienden a la docencia; mientras que los programas centrados en la investigación tienen a vincular o asociar a los estudiantes a proyectos o programas de investigadores relacionados con los posgrados; en cambio, cuando se trata de profundizar en un área disciplinaria, lo más importante será el conocimiento recuperado para tal fin.

La estructuración del plan de estudios depende del enfoque que se dé al programa de maestría; pues un programa centrado en la investigación organizará las asignaturas y las prácticas de enseñanza en torno a la actividad investigativa; si el enfoque es hacia la docencia, la práctica de investigación representará una actividad más en el proceso; y, en el tercer caso, si se busca profundizar en el conocimiento de una disciplina, el énfasis será puesto en la selección de asignaturas y prácticas escolarizadas que promuevan dicha profundización. De esta manera, es posible apreciar que la finalidad de un programa estará determinando la estructura curricular que dicho programa pueda asumir.

Sin duda, sería conveniente realizar propuestas flexibles en las que se incluya un “núcleo de materias fundamentales y, simultáneamente, abrir la posibilidad de que el estudiante de posgrado elija una serie de complementos de acuerdo con sus opciones intelectuales” (Díaz Barriga; 2001:145), de tal forma que el estudiante pudiese fortalecer su formación en la maestría de acuerdo a sus necesidades e intereses particulares; como una posibilidad de que se oriente, dependiendo de su preferencia, hacia la docencia, la investigación o el trabajo especializado.

Sumado a lo anterior, entra en juego la necesidad de que el currículum sea además, entendido como una práctica desarrollada a través de múltiples procesos y en la que se entrecruzan diversos subsistemas o prácticas, en cuya concreción, el docente resulta ser un elemento de primer orden. Esto significa una doble determinación ya que por un lado, el currículum moldea al docente, pero al mismo tiempo, es llevado a la práctica por él mismo; lo que le pone ante la responsabilidad de considerar los elementos provenientes del currículum, al mismo tiempo que considera su compromiso con sus alumnos y con su medio social, lo que implica actuar responsablemente hacia ellos (Sacristán; 1995); ya que su punto de vista o nivel de concientización, constituyen el factor condicionante de la educación y del aprendizaje de los alumnos.

Esta forma de asumir la tarea docente supone un proceso de formación del cual el profesor pueda recuperar los elementos teóricos y metodológicos que posibiliten esta mirada diferente hacia el proceso educativo, conteniendo los elementos teóricos que le permitan reflexionar y reconstruir su práctica educativa. En el análisis realizado al plan de estudios de seis maestrías en educación, encontramos que hay diversas formas de entender este proceso de formación docente.

Al respecto, hay que señalar que la propuesta curricular de la Maestría en Pedagogía de la UPGCH busca

...consolidar una formación de alto nivel, flexible y que sea resultado de conjuntar los esfuerzos de entidades académicas, vinculado a los subsistemas de docencia e investigación... que nuestro programa de maestría en pedagogía quede abierto al horizonte de los planteamientos y avances que actualmente están en curso, que implica un cuidadosa tarea de diagnóstico y evaluación de los planes de estudio que aportan elementos relativos a la organización académica, a las condiciones materiales de trabajo, a la infraestructura y equipos, a las características de la planta docencia satisfacer las expectativas de los alumnos, a su ámbito laboral y la eficiencia terminal del programa (Propuesta curricular, UPGCH; 2001:3).

En este planteamiento, que es el más cercano a una concepción de profesionalización y formación encontrado en la propuesta curricular, no queda claro, sin embargo, como está concibiéndose dicho proceso ni cuáles son las dimensiones del sujeto en formación que atenderá, cuáles son las habilidades que se requieren para establecer que hay un proceso de profesionalización. No se recupera una orientación clara sobre lo que significa la formación en el plan de estudios ni del papel que juega la teoría en dicho proceso. Alude solamente a condiciones físicas en las que se apoya el desarrollo de la maestría. Aunque menciona a la investigación y docencia, no expresa de qué manera serán apoyados lo que ahí se refiere como “subsistemas de docencia e investigación”.

Por otra parte, el proceso de profesionalización se organiza en torno a tres líneas de investigación: Desarrollo curricular, didáctica y evaluación; Política, economía y planeación educativas; y, Epistemología y metodologías de la investigación educativa; en las cuales, se resalta la importancia de analizar la problemática del proceso enseñanza aprendizaje desde una óptica disciplinaria, por lo que enfatiza en las teorías pedagógicas y políticas educativas, sin mencionar la necesidad de vincular dicha teoría con la realidad educativa que cada docente vive; lo que representa una debilidad importante en la propuesta de este posgrado.

La Maestría en Docencia e investigación de la UVG no establece lineamientos en cuanto a la forma de concebir la formación de maestros en educación, solamente recupera a la educación como

...una actividad del orden de la cultura que, a través de las actividades que le son propias, humaniza y personaliza a los educandos cuando logra que éstos desarrollen plenamente su pensamiento y su libertad. La educación favorece el desarrollo de hábitos de comprensión y de comunicación con la totalidad del orden social, por los cuales el hombre humaniza su mundo, transforma su entorno, crea cultura, modifica la sociedad y construye la historia. Para alcanzar el fin indicado, la acción educativa debe incluir la función crítica que le es propia, procurando regenerar permanentemente las pautas culturales y las normas de integración social que fortalezcan la existencia de una sociedad participativa y fraterna en la cual los individuos encuentren un respeto efectivo a sus valores esenciales (Propuesta Curricular MDI; 2005:6)

Y podríamos pensar que son estos elementos los que propone para ser recuperados en la formación de quienes ingresan a la maestría, sin embargo, no establece un planteamiento metodológico que hará posible recuperar estos principios. Aunque, cuando se propone dentro del propósito de la maestría, “contribuir mediante la investigación educativa, al diseño, reforma, desarrollo y evaluación de planes y programas de estudio que mejoren la calidad de la educación, así como indagar, sistematizar y utilizar los productos de la investigación

científica, humanística y tecnológica en la construcción de respuestas a los problemas educativos” (Propuesta Curricular MDI; 2005:15), podemos decir que se está concibiendo a la profesionalización de la docencia como una búsqueda de respuestas para ser aplicadas a la realidad educativa. Sin embargo, este programa no establece áreas de formación que nos permitan identificar como ha sido organizado el proceso profesionalización de los maestrantes.

En el caso de la Maestría en Ciencias de la Educación del IEU, como ya hemos mencionado, no existe la propuesta curricular completa, por lo que, si regresamos al capítulo dos, en el que se refiere el propósito de la maestría recuperado de un folleto informativo, podemos ver que el programa se centra en preparar a profesionistas con un alto nivel académico y toma como punto de partida a la práctica docente y a la investigación que se pretende desarrollar en el proceso, con lo cual se espera optimizar el proceso educativo a través de experiencias de aprendizaje específicas que desarrollen sus conocimientos, destrezas y valores en su comportamiento profesional, que puedan mejorar la calidad de la educación. Ésta podemos decir, es una visión instrumental de la profesionalización del docente y se aleja de la idea de formación en tanto que no da prioridad al vínculo entre teoría y práctica, ni a un proceso de reflexión de la acción que permita al estudiante identificar las alternativas para transformar su práctica educativa. Tampoco logramos identificar las áreas de formación que integran la propuesta curricular, como elemento articulador de la experiencia.

La Maestría en Educación de la UNACH, tiene como principio fundamental, formar al estudiante desde un enfoque constructivista dialógico, teniendo como referente que la “...reflexión y comunicación son los dos ejes sobre los cuales se construye esta propuesta curricular. Ser parte de la sociedad actual, marcada por la incertidumbre y el cambio constante, sólo es factible si desarrollamos nuestras competencias de reflexión y comunicación” (Propuesta curricular ME; 2005: 29); planteamiento que nos remite a un concepto de profesionalización basada en la formación dialógica, bajo una perspectiva dinámica en la que se entrecruzan elementos multidisciplinares para propiciar el análisis multidimensional de la realidad educativa desde la fundamentación epistemológica, sociológica, filosófica, psicológica, pedagógica y el reconocimiento de la diversidad cultural en nuestro entorno. De esta forma, la experiencia es formativa, en la búsqueda de que los maestros que se incorporen con éxito en la solución de los problemas que enfrenta la educación en todos sus niveles, tipos y modalidades; y que entiendan y promuevan la posibilidad que la humanidad tiene de ser diversa, inter y multicultural, respetuosa de los

derechos de todos, abierta al cambio; que posibilite un mundo equitativo, en equilibrio con la naturaleza y con el desarrollo armónico de todas las potencialidades humanas (Propuesta ME 2005); lo cual, desde nuestro punto de vista, entraña enorme riqueza para el maestro en educación.

El Plan de Estudios de la Maestría en Educación está estructurado en áreas de formación que se convierten en áreas de especialización de tal forma que los maestros en educación podrán optar por especializarse en culturas indígenas, en administración de la educación, en docencia, o en investigación educativa; es decir, cuenta con áreas especializadas de formación profesional y un espacio específico para preparar especialistas en investigación educativa. Está organizado en seis cuatrimestres, de los cuales, los tres primeros son un tronco común para todos los maestrantes y a partir del cuarto cuatrimestre, los participantes en el programa se separan para profundizar en las áreas de interés señaladas para conseguir el grado de especialización propuesto, lo que permite integrar una formación centrada en el interés y la propia realidad del maestro.

La Maestría en Educación y Diversidad Cultural de la UPN, por su parte, se centra en el desarrollo de “proyectos de investigación educativa que formulen propuestas y alternativas para la transformación de la educación...” (Propuesta Curricular MEDC; 1997: 9), recuperando a la investigación como el medio por el cual el alumno logra la apropiación de elementos teórico – metodológicos y técnicos para las aproximaciones a la realidad educativa; con lo que se pretende que “... el alumno construya un vínculo entre su práctica educativa concreta y la elaboración teórica, producto de la revisión de los contenidos de los cursos” (Propuesta Curricular MEDC; 1997: 10). El currículum refiere además a la reflexión sobre los procesos educativos que permitirá analizar al contexto sociocultural como un espacio multidimensional, considerar los diversos espacios de la cultura y estudiar las incongruencias presentes en la práctica educativa. Además, se centra en la idea de que

...la problemática de la docencia y del aprendizaje en el contexto intercultural se caracteriza por aspectos que tienen que ver con la formación profesional de los maestros, que muestra deficiencias en el manejo de planes y programas de estudio. La improvisación del docente se vuelve sistemática, por carecer éste de elementos pedagógicos en general y didácticos en particular que propicien una práctica innovadora.

Se observa una falta de creatividad para el diseño de estrategias didácticas, el manejo de contenidos y el conocimiento del desarrollo psicológico de los alumnos por parte de los maestros.

Para impactar en este aspecto, es necesario formar recursos humanos calificados en planeación educativa, mediante un proceso de investigación, ya que en la actualidad son los docentes quienes ponen en práctica los nuevos modelos y éstos no siempre se ajustan a las necesidades de la región, por tanto, consideramos que es importante crear una cultura de la planeación educativa y esta maestría sería el espacio de reflexión donde se formarían profesionales en esta área del conocimiento (Propuesta Curricular MEDC; 1997: 12).

Como vemos, esta propuesta curricular ya introduce el elemento de la reflexión sobre la práctica docente y la recuperación de elementos teóricos y metodológicos para la investigación como herramienta de análisis de la docencia y detonante de la formación docente encaminada a transformar la realidad educativa. Este programa está organizado en lo que sus diseñadores denominan dos *momentos pedagógicos*, que se traducen en un área de formación básica que se desarrolla los dos primeros semestres y un área de especialización en los dos últimos semestres. La formación básica se refiere a la recuperación de "...herramientas teórico-metodológicas y técnicas que ayuden al análisis y la comprensión del trabajo pedagógico de los estudiantes y al reconocimiento de los diferentes contextos socioculturales donde se desarrolla la práctica educativa" (Propuesta Curricular MEDC; 1997: 13), mientras que el área específica ofrece especialización en Educación en contextos interculturales, en Docencia y en Planeación educativa; que se articulan en función de los problemas educativos como ejes orientadores de la investigación a desarrollar. Bajo tales criterios, podemos considerar que esta propuesta curricular integra suficientes aspectos que nos permiten saber que la profesionalización en esta perspectiva, se traduce en una práctica formativa, reflexiva y de búsqueda de alternativas para mejorar la práctica de los maestros en educación y diversidad cultural.

La propuesta curricular de la Maestría en Psicopedagogía de la UNACH (2001:11), establece que

...da respuesta a la necesidad de un nuevo experto: el psicopedagogo, encargado de planear, diseñar, implementar y evaluar propuestas y programas que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto en contextos escolarizados como de la vida cotidiana... que promuevan los aportes teóricos y metodológicos de la Psicopedagogía a través de la investigación, intervención, innovación y asesoramiento de los procesos de aprendizaje, especialmente en los ámbitos educativos formales;

Con lo que puede entenderse que la profesionalización del docente tiene lugar a través de la adquisición de herramientas metodológicas para desarrollar ciertas acciones como elaboración de diagnósticos y de propuestas de intervención específicas en el campo de la educación especial; pero sin recuperar el elemento formativo producto del vínculo entre

teoría y práctica, que permita al docente reflexionar su rol y la naturaleza de su participación en el aula para la transformación de su práctica.

Asimismo, esta maestría tiene un plan de estudios integrado por “un *Núcleo de Formación Básica* compuesto por asignaturas de carácter general y obligatorio para todas las especialidades, un *Núcleo de Formación por Especialidades* integrado por un conjunto de asignaturas fundamentales y obligatorias para cada una de las cuatro especialidades y un conjunto de asignaturas *Complementarias* que tienen como fin apoyar a las especialidades y a los temas y opciones de titulación elegidos por los alumnos” (Propuesta curricular MPp; 2001:18) y presenta siete líneas de formación; de estas, tres tienen como finalidad establecer un marco teórico metodológico general del conocimiento psicopedagógico; y son: Psicopedagógica, Currículum y Gestión Educativa y Metodológica e Instrumental. Las cuatro restantes identifican a las especialidades que se ofrecen en la maestría: Orientación Educativa, Educación para la Diversidad, Enseñanza para el Desarrollo de Habilidades del Pensamiento y, Planeación y Gestión Educativa.

La Maestría en psicopedagogía, como podemos observar, tiene un enfoque funcionalista, encaminado a la profesionalización del docente en áreas determinadas de la docencia -el diagnóstico y la intervención educativa-, en tanto que promueve la participación del docente en el ámbito de la intervención clínica, enfatizando en el desarrollo del diagnóstico y diseño de estrategias de intervención. Es decir, habilita al docente mediante la adquisición de herramientas metodológicas, lo que permite la mejora de la práctica profesional a través de un cuerpo específico de conocimiento sistemático que da sustento básicamente metodológico a la práctica o el ejercicio de la profesión.

3.3. LUGAR QUE OCUPA LA TEORÍA EN EL PLAN DE ESTUDIOS PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE

La teoría educativa se introdujo en el currículum académico de profesionalización de maestros desde hace aproximadamente 120 años, a fines del siglo XIX, con la intención de ser una disciplina práctica en tanto que logre tener “un efecto significativo y de valor en los juicios de los profesionales de la educación” (Carr; 2007:28) a partir de crear un cuerpo de conocimiento teórico que puede ser ampliado progresivamente de manera sistematizada para la comprensión del papel educativo y académico que juega el docente y con la intención de superar la práctica basada en la costumbre, hábito, dogma y tradición.

Hay que recordar que en esa época, la formación del maestro se trataba de un entrenamiento que se desarrollaba bajo el método maestro – pupilo; en el que el principiante aprendía a enseñar bajo la supervisión de un profesor con mayor experiencia (Tilber, citado por Carr; 2007); lo que les daba la posibilidad de desarrollar habilidades y conocimientos prácticos para la enseñanza, pero que les dejaba carentes de elementos que permitieran explicar y dar sentido a su actuar en el aula generando una necesidad de abordar la práctica educativa desde una dimensión teórica que relacionara la teoría educativa con la práctica educativa, entendiendo, desde el punto de vista de Adams (citado por Carr, 2007:55) que “la teoría educativa debe justificarse a sí misma por una práctica exitosa, mientras que la práctica exitosa siempre se encontrará basada en la teoría”. No obstante, esta visión positivista fue superada a mediados del siglo pasado, cuando O’Connor (Citado por Carr; 2007:56) afirmaba que la teoría educativa, “solo podría adquirir legitimidad intelectual abandonando su preocupación por las teorías filosóficas y reconstruyéndose como ciencia aplicada”, lo que generó un debate entre esta postura y las sustentadas por los filósofos educativos, quienes sostenían que la teoría educativa solo podría alcanzar su objetivo práctico si la filosofía preservaba su rol nodal a partir de lo que Hirst (citado por Carr, 2007) denominó ‘filosofía analítica moderna’, argumentando que la teoría educativa es también una teoría práctica que se apoya en una serie de disciplinas académicas que le dan sustento y fortaleza.

Hacia 1980, cuando el positivismo empezó a ser cuestionado en los temas de educación, aparecieron posturas pos positivistas que mostraban a la teoría educativa como una disciplina práctica que se centraba en el conocimiento, el pensamiento y el razonamiento prácticos, lo que tuvo como resultado el surgimiento de una razón filosófica para la interpretación de la teoría educativa que tenía lugar a partir de la investigación autorreflexiva que permitía a los docentes analizar críticamente las teorías implicadas en su práctica docente cotidiana y recuperar sus teorías implícitas para hacerlas explícitas mediante un proceso de reflexión de la propia acción.

En esa época, se consideró necesario plantear a la docencia como “una actividad susceptible de ser sistematizada y de ser realizada conforme a criterios científicos, como una actividad (objeto y práctica) de investigación” (Arredondo, Martiniano; 1989:36) considerando tanto el ámbito personal del individuo, como su ámbito sociocultural y que el aprendizaje resultará significativo en la medida que responda a sus necesidades de actuación.

Sin embargo, a pesar de esta connotación, teorizar en torno la educación sigue siendo para muchos docentes, algo ajeno a sus necesidades profesionales, sin lograr identificar la relevancia que esto tiene para el desarrollo de su función. Es por ello que el papel de la teoría en la profesionalización del docente aún se encuentra rodeado de contradicciones y posturas encontradas que hacen perder de vista que la teoría nos permite identificar no solo el qué enseñar, sino también el para qué enseñar contribuyendo al desarrollo de los alumnos; entendiendo que la teoría proporciona la base intelectual para los principios educativos relacionados con la solución de los problemas también educativos.

Sin embargo, la importancia de la recuperación teórica no subsana el hecho de que por sí misma, no representa la solución al problema alguno, pues la práctica educativa no puede reducirse solamente a la teoría; es decir, cobrará relevancia en tanto permita dar sentido a lo que el profesional de la educación está haciendo, entender su práctica desde una dimensión teórica en la que encuentre la explicación a los problemas que se le presentan desde una postura investigativa, ya que, como Stenhouse (Citado por Carr; 2005:35) sugiere, “el proceso por el que los profesionales educativos recuperan reflexivamente y ponen a prueba críticamente sus teorías tácitas, es esencialmente el proceso de investigación mediante el cual el desarrollo de los valores profesionales, conocimiento profesional y práctica profesional, están ligados inseparablemente” y representan el camino para encontrar respuestas positivas al desarrollo de su quehacer educativo.

Con ello, el conocimiento teórico deja de implicar una mera acción contemplativa para descubrir la verdad y trasciende hacia una praxis que permite una acción moral e informada para la realización de acciones éticas (Carr; 2007). Esto implica la construcción de una cultura académica que se concreta en el currículum, que media la formación de maestros en educación y genera, a partir de esa formación, un conocimiento relevante y adecuado para la solución de los problemas prácticos en la experiencia educativa, entendiendo que el aprendizaje relevante es “aquel tipo de aprendizaje significativo que, por su importancia y por su utilidad para el sujeto provoca la reconstrucción de sus esquemas habituales de conocimiento” (Pérez Gómez; 2000:263), así como de pensamiento y las experiencias que han de ser recuperados durante la puesta en práctica del currículum, facilitando al maestrante, el análisis de su práctica educativa, la identificación de problemas y la posibilidad de encontrar soluciones viables.

De acuerdo a lo expuesto se espera que en los planes de estudios de las maestrías dedicadas a la profesionalización de docentes, se exprese con claridad el papel que le otorgan a la reflexión teórica de la práctica, o la relación que se establece entre teoría-práctica.

El plan de estudios de la Maestría en Pedagogía de la UPGCH tiene duración de cuatro semestres en los que se cubren 114 créditos. Su estructura curricular está integrada por 16 cursos, organizados en básicos –de carácter obligatorio para la comprensión, análisis y reflexión de la educación–, de especialidad –como apoyo al trabajo de tesis y que contribuyen al conocimiento de las ciencias de la pedagogía– y de investigación; cinco siguen la línea pedagógica; tres se enmarcan en la investigación educativa; dos refieren contenido de la psicología educativa; dos más corresponden a la filosofía; dos corresponden a la sociopolítica y dos corresponden a la administración de la educación. Esta descripción de cursos no refiere la secuencia horizontal o vertical, la manera cómo están organizados estos seminarios¹⁹; incluyen lo que se define como contenidos sintéticos de los programas y es una relación de los contenidos o temas a abordar, sin referir una propuesta de autores para su abordaje.

La Maestría en Docencia e investigación de la UVG tiene un plan de estudios conformado por 15 seminarios (aunque en el documento oficial se establece que son 17). Los 15 suman ciento dos créditos y se cursan en cuatro semestres. Integra seis seminarios de investigación; hay cinco seminarios vinculados con la pedagogía; uno vinculado con la filosofía; uno del área sociopolítica y, finalmente, dos del área de psicología educativa²⁰. Aunque los seminarios están organizados de manera secuenciada; estas áreas de formación fueron identificadas por nosotros a partir del nombre y contenido de cada uno, ya que el plan de estudios no lo especifica.

La Maestría en Ciencias de la Educación del IEU tiene una estructura curricular organizada en cuatro semestres en la que se cursan 11 seminarios, de los cuales tres corresponden al área de psicología; dos del área de administración educativa; una más al área de filosofía y, dos corresponden al área pedagógica²¹. Estas áreas también fueron identificadas a partir de la interpretación, dado que no existe el documento que enuncie la justificación de dichas

¹⁹ Ver anexo 17.

²⁰ Ver anexo 18.

²¹ Ver anexo 19.

áreas o la forma como se han organizado los seminarios para dar una secuencia lógica y coherencia en su abordaje.

La Maestría en Educación de la UNACH presenta una estructura curricular que, desde el punto de vista de los diseñadores, ha sido pensada para ofrecer al maestrante una formación adecuada que le permita resolver los problemas en su actuar docente cotidiano. Así, establece una clasificación de contenidos considerados adecuados para la formación de maestros en educación a partir de tres ejes:

- *Contenidos de corte teórico, provocan la reflexión sobre la constitución del campo científico y justifican su existencia a partir de los planteamientos básicos que le dan cuerpo (los provenientes de la sociología, la pedagogía y la psicología). Se ubican, además aquí, los contenidos propios de la filosofía del conocimiento y de la epistemología que orienta la formación del maestro en educación.*
- *Contenidos de corte metodológico, acercan la teoría con el trabajo práctico para el que debe estar preparado el maestro en educación (los provenientes de la comunicación, la psicopedagogía, la economía de la educación, la planeación educativa, la teoría del currículo y la teoría de la evaluación); se incorporan además en este eje los conocimientos acerca de la metodología de la investigación educativa en sus diversos niveles de aplicación.*
- *Contenidos aplicados, tienen que ver con el desarrollo de propuestas concretas de aplicación de los conocimientos en la interpretación y orientación de los procesos educativos. Se ubican aquí las asignaturas de corte práctico que permiten al maestrante desempeñarse en la docencia, en la investigación y en la administración de los procesos educativos (Propuesta curricular ME; 2005: 31).*

Con esto se pretende ofrecer los conocimientos teóricos y metodológicos, así como las habilidades necesarias para la realización de proyectos y propuestas aplicables en el campo de la docencia, la investigación y la administración educativa, tomando como base los conocimientos teóricos, sin olvidar que los metodológicos facilitarán establecer el vínculo entre teoría y práctica en docencia, investigación, administración de la educación o contextos interculturales, que serán atendidos por los maestros en educación, de acuerdo con la especialidad que elijan; teniendo en cuenta, además, que los contenidos aplicados serán los que logren la integración de los anteriores para hacer surgir las propuestas de solución a la realidad educativa en la que se circunscribe la práctica.

La estructura curricular de esta propuesta es cuatrimestral –seis cuatrimestres– cubriendo un total de 111 créditos y se presenta en dos fases, una de tres cuatrimestres en la que se profundiza en la formación teórica básica e introduce al estudiante en el conocimiento de la educación y sus problemas; y una más de tres cuatrimestres en la que se abordan asignaturas específicas de acuerdo con las áreas de formación a elegir –docencia,

investigación, administración de la educación o culturas indígenas²². En el tronco común trabajan con doce asignaturas. El área de especialización integra siete asignaturas por cada especialidad. Asimismo, ofrece la posibilidad de optar por una formación general en educación, para lo cual, podrán construir una trayectoria general de estudios hasta cubrir los créditos mínimos exigidos por el programa y, en el sexto cuatrimestre cursarán el taller de apoyo para la elaboración de trabajos recepcionales denominado Taller de Educación.

Además, este plan de estudios ofrece como líneas de investigación, las que cultivan los cuerpos académicos de la Facultad de Humanidades, vinculadas con cada una de las especialidades que se ofrecen; los alumnos que optan por la especialidad en Administración de la Educación se inscriben principalmente en las líneas de investigación de: Formación profesional y trayectorias académicas, Política, planeación y gestión de la educación y Educación, comunicación y sociedad. En culturas indígenas, se inscriben principalmente en las líneas de investigación de: Formación profesional y trayectorias académicas, Educación, comunicación y sociedad, Análisis del discurso, Análisis socio histórico y, Educación para la diversidad. Los alumnos que toman el área de Docencia, se inscriben en las líneas de investigación de: Formación profesional y trayectorias académicas, Educación, comunicación y sociedad, Análisis del discurso, Educación para la diversidad, Orientación educativa y profesional, Procesos cognitivos-afectivos y, Problemas educativos regionales. Y, finalmente, quienes se forman en el área de Investigación educativa, se inscriben principalmente en las líneas de investigación de: Formación profesional y trayectorias académicas; Política, planeación y gestión de la educación; Educación, comunicación y sociedad; Análisis del discurso; Análisis socio histórico; Educación para la diversidad; Orientación educativa y profesional; Procesos cognitivos-afectivos; Historia social de la literatura, el arte y la educación; Bibliotecología y estudios de la información; Estudios de género; Educación superior y desarrollo humano y, Problemas educativos regionales.

Con esta información podemos dar cuenta que en el diseño de la propuesta curricular de la Maestría en Educación con especialidades de la UNACH, se procuró considerar todos los elementos de la formación docente que integre la formación teórica, la formación metodológica y la formación para aplicar estos conocimientos en una praxis surgida del propio interés de los estudiantes manifiesto en la elección de la especialidad en la que van a formarse.

²² Ver anexo 20.

La Maestría en Educación y Diversidad Cultural de la UPN cuenta con una estructura curricular integrada por una formación básica a desarrollarse durante los dos primeros semestres y un área de formación especializada. En total suma cuatro semestres en los que se cursan 14 seminarios, de los cuales, ocho corresponden al área de formación básica y seis al área de formación especializada. En total son 10 seminarios obligatorios, dos seminarios por línea de investigación y dos optativas²³. Al concluir, el estudiante deberá sumar 92 créditos, de los que 40 corresponden a la formación básica y 52 a la formación especializada. Las líneas de investigación de la Maestría en Educación y Diversidad Cultural son: Educación en contextos interculturales, Planeación educativa y, docencia. Además, se establece la flexibilidad al dar posibilidad a los estudiantes de cursar algunas materias curriculares en otras instituciones. En el documento se propone como metodología, propiciar el análisis teórico y reflexión sistemática sobre la práctica educativa, para lo que será necesario impulsar la participación del alumno vinculando la teoría con su entorno de práctica; lo cual nos conduce a entender que esta propuesta tiene como principio la transformación de la realidad del docente a partir de la toma de conciencia y la praxis que facilite la construcción de propuestas innovadoras para su quehacer educativo.

La estructura curricular de la Maestría en Psicopedagogía de la UNACH está diseñada para ser cursada en seis cuatrimestres. Está integrada por un núcleo de formación básica y un núcleo de formación especializada. El Núcleo de Formación Básica cubre un total de 82 créditos obligatorios que serán programados en el transcurso de los seis cuatrimestres: tres asignaturas en los primeros dos cuatrimestres, dos en tercero, una o dos en el cuarto y quinto. En el sexto cuatrimestre se cursa Taller de Titulación II de manera tutorial²⁴. El Núcleo de Formación por Especialidades está integrado por tres asignaturas obligatorias que cubren un total de 18 créditos para cada una de las especialidades en Orientación Educativa, Educación para la Diversidad y Planeación y Gestión Educativa, correspondientes a 144 horas y, para la Especialidad en Enseñanza para el Desarrollo de Habilidades del Pensamiento, 20 créditos correspondientes a 160 horas. Todas las especialidades deberán cursar por lo menos cinco materias complementarias para completar el total de créditos mínimos de la maestría.

Incluye siete líneas de formación que constituyen las principales áreas de aplicación del conocimiento psicopedagógico. Las primeras tres líneas de formación, tienen como finalidad

²³ Ver anexo 21.

²⁴ Ver anexo 22.

establecer un marco teórico metodológico general del conocimiento psicopedagógico y son: Psicopedagógica, Currículo y Gestión Educativa y, Metodológica e Instrumental. Las cuatro líneas de formación restantes son relacionadas con las especialidades que ofrece la maestría –Orientación Educativa, Educación para la Diversidad, Enseñanza para el Desarrollo de Habilidades del Pensamiento y, Planeación y Gestión Educativa– e incluyen asignaturas de carácter obligatorio y complementario. La maestría además, considera la posibilidad de cubrir hasta 8 créditos con materias cursadas en programas de posgrado de otras instituciones de educación superior de prestigio nacional o internacional, lo que desde la consideración de los diseñadores, permite el intercambio académico de los estudiantes con otros especialistas e instituciones de educación que le permita profundizar en su especialidad.

Se proponen 18 líneas de investigación: Diseño e Innovación del currículum; Intervención psicopedagógica en diferentes ámbitos del conocimiento escolar; Desarrollo de habilidades del pensamiento; Programas para enseñar a pensar; Comprensión lectora; Enseñanza de la ciencia; Enseñanza de las matemáticas, Diagnóstico y evaluación psicopedagógica, Atención psicoeducativa a niños y jóvenes en situaciones de riesgo, Inteligencia humana, Dificultades de aprendizaje, Formación del profesorado, Educación para la diversidad, Teorías implícitas, creencias y representaciones; Orientación educativa, vocacional y profesional; Planeación, evaluación y gestión de los centros educativos; Educación de género y sexual y, Educación de niños sobresalientes; y en torno a éstas gira la posibilidad de consolidar una propuesta de intervención pedagógica o la investigación básica o aplicada con la que el estudiante obtendrá el grado de Maestro en Psicopedagogía.

El diseño de esta propuesta facilita la recuperación de elementos que permiten identificar las orientaciones en la formación, siguiendo para ello una línea basada en la construcción de elementos para la intervención psicopedagógica en los diferentes contextos, por lo que mantiene y consolida su carácter instrumental, aunque no siempre reflexivo, ni analítico de la realidad en la que se desarrolla la práctica, dado que prácticamente deja de lado los contenidos sociopolíticos (incluye solamente una materia), así como los pedagógicos que conducen al análisis crítico de nuestra realidad educativa. Tampoco propone contenidos filosóficos como formación básica, presentando una carencia en cuanto a la construcción de los principios que han de orientar la práctica educativa y la constitución del perfil actitudinal que la propuesta curricular refiere. Esto, sumado al hecho de que no hay una propuesta

metodológica firme, deja prácticamente en manos del docente, la decisión de impulsar o no estos principios filosóficos.

Después de analizar estas seis propuestas curriculares, se identifica que hay diferencias significativas entre éstas, ya que algunas –como la maestría en psicopedagogía de la UNACH y la maestría en Integración Educativa de la UVG- tienen un enfoque instrumental, al buscar habilitar metodológicamente al docente para el ejercicio de prácticas determinadas por el diagnóstico y la intervención educativa; otras en cambio –como la maestría en diversidad cultural de la UPN y la maestría en educación de la UNACH–, centran su atención en la posibilidad de llevar al docente a la reflexión y el análisis crítico de su docencia para conducirlo hacia la reconstrucción de su práctica docente. Además, podemos ver que las propuestas curriculares de la iniciativa privada tienen en común su carácter credencialista, fácilmente identificable en el poco cuidado que se ha puesto en cuanto a la congruencia entre los seminarios y la integración de líneas de formación que puedan orientar la recuperación de elementos formativos para los maestrantes.

3.4. LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA COMO ESTRATEGIA PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Cuando hablamos de formación, inevitablemente pensamos en procesos escolarizados o no, cuyo resultado es la formación del hombre. Ésta ha sido entendida históricamente como el fin mismo de la educación. Por ello, al hablar de formación, en el caso de los programas de maestría que profesionalizan a los docentes se hace referencia a acciones que adquieren significado, tanto para las instituciones que los ofrecen como para cada persona que los elige en un determinado contexto histórico, social y político, en el cual se establecen principios que conducen este proceso hacia los resultados esperados.

La definición del para qué de la formación implica un posicionamiento ideológico; de tal forma que, mientras para algunos, la formación tiene que ver con cuestiones medibles, para otros se traducirá en el desarrollo y fortalecimiento de actitudes humanas; que en cualquiera de los casos, permitirán abordar de cierta forma los problemas de la realidad. Tanto los supuestos teóricos que muestran una cierta lectura sobre el contexto en el cual se implementa un proceso de formación como los supuestos ideológicos que subyacen a éste se expresan en las propuestas de formación que ofrecen las instituciones educativas.

Lo cierto es que la formación “implica un trabajo del ser humano sobre sí mismo, sobre sus representaciones y sus conductas” (Meneses Díaz; 2002:57), lo que supone, no que se apropie de ciertos objetivos o modalidades, sino que los construya por él mismo en todas sus dimensiones y mediante un proceso personal en el que entran en juego todos los significados, valores y principios elaborados históricamente por el sujeto que se forma.

No obstante, como producto de la modernidad, este concepto de formación tiende a difuminarse frente a la razón instrumental y conduce a ubicarla como una capacitación para el perfeccionamiento de habilidades adecuadas para la sociedad industrial, una preparación especializada de aptitudes individuales para desempeños o funciones plenamente determinados; lo que, desde el punto de vista de März (citado por Meneses; 2002), genera una crisis de la formación. “El rescate del sujeto es el gran desafío”, dice Zemelman (1995: 21); y en esta visión, es necesario separar cuidadosamente, el desarrollo de las habilidades prácticas que permiten al sujeto vincularse con una sociedad tecnológica, de lo que es la formación humana que le permitirá orientar su actuar su individualidad hacia los fines que el mismo trace y no a los que le imponga una sociedad mediada por la razón instrumental; ya que, aunque no podemos negar la importancia de acceder a la era tecnológica que se impone, es necesario recuperar una formación centrada en la persona humana y en los elementos que le permitan reconstruir y transformar su entorno.

La crisis ha tenido lugar desde el propio surgimiento de los procesos de formación de maestros en educación que han tenido lugar dentro de las políticas globales de modernización de la educación superior, obligando a adecuar dichos procesos a los requerimientos de desarrollo del país, pensando que una mejor formación técnico – pedagógica impactaría en la solución de los problemas que este desarrollo implica. En este sentido, la formación de maestros ha pasado por diferentes formas de concebirse en cuanto a la recuperación de elementos formativos.

En el caso de algunos programas de maestría considerados en esta investigación se observa que sus planes de estudio se centran en la formación pedagógica del maestro -en el caso de las Maestrías en Educación y en Diversidad Cultural- y atienden a profesores universitarios de la más diversa escolaridad previa; en éstos se pretende un acercamiento teórico a las ciencias sociales y la educación, pero otros sólo buscan la capacitación instrumental (como las maestrías en Psicopedagogía y la maestría en Intervención Educativa) y otros más (como las maestrías en Docencia y en Pedagogía) no alcanzan a

tener un eje integrador que de coherencia a su plan de estudios, provocando una dispersión en los principios que guían la formación de sus estudiantes.

La superación de estas deficiencias, se logra en una estructura curricular que posibilite la formación teórica en ciertas disciplinas vinculadas con la educación, en la cual aparezcan claros los ejes de formación, lo que permite entender que se está considerando que la formación teórica de los profesores es una tarea que resulta relevante y significativa, independientemente de la diversidad temática que posibilita la profesionalización de los docentes, ya que mientras algunos programas de maestría se centran en la articulación educación – sociedad, otros se centran en problemas psicológico – didácticos (Arredondo, Martiniano; 1989).

Sea cual sea la orientación, lo cierto es que la formación teórica en el ámbito educativo cada vez se hace más relevante e imprescindible, ya que convierte a los programas de maestría en el medio por el cual el docente puede recuperar un espacio para su propia conformación intelectual, así como un espacio de reflexión e información teórica.

Los programas centrados sólo en la capacitación técnica que permite al docente “*hacer cosas*” relacionadas con el proceso educativo, limitan su formación al excluir el ejercicio reflexivo sobre lo que hace; es necesario trascender hacia una visión que posibilite al docente la construcción de su propio pensamiento teórico, así como la reelaboración del contenido teórico con el que se forma, recuperando la intelectualidad del maestro para la interpretación del objeto de conocimiento de manera original y creativa.

En este esfuerzo, la formación docente ha de estar vinculada estrechamente con el aporte teórico que consolide su práctica desde una perspectiva transformativa. La formación teórica implica buscar formas para un pensamiento autónomo, que permita la construcción de conceptos por parte del sujeto como una acción interna y crítica (Díaz Barriga; 1989).

La teoría educativa ha sido un elemento importante para la formación docente, asumiendo diferentes concepciones a lo largo de la historia. Al respecto, Carr (2007) señala que a finales del siglo XIX, la aspiración de la ilustración era

...formular los estándares universales de racionalidad que determinaran las alternativas desde las cuales los teóricos sociales y políticos modernos debían definir sus ambiciones intelectuales... el debate académico sería conducido en concordancia con los principios universales del argumento racional que era innegable a todas las personas racionales...

*la razón substituiría a la autoridad, la conducta y la organización de la vida social estarían basadas en el conocimiento demostrable, racional y verdadero... el papel del intelectual sería **hablar con la verdad para obtener el poder...***

Entendido así, el proyecto educativo se centraba en identificar los fundamentos epistemológicos para la teoría educativa que permitiera proveer principios a la práctica educativa y sustituir las creencias de los docentes por conocimiento objetivo generado por la teoría. Sin embargo, desde una postura más abierta, las intenciones y creencias del docente cobran sentido en tanto que definen su práctica, lo que implica que cuando uno se forma no se compromete con una teoría, sino con el ejercicio mismo de teorizar, lo que nos permite articular nuestras ideas con las teorías y construir nuevas creencias y principios para la práctica educativa.

Dicho de otra forma, podemos afirmar que hay diversas visiones para estructurar esta relación entre formación y teoría, pues por un lado, la formación académica del docente se vincula con una formación intelectual que tiene como finalidad formar hombres cultos que puedan reconstruir la cultura como una producción humana y desarrollar conceptos propios acordes a los intereses de cada sujeto, desarrollar elementos científicos vinculados al mundo actual. En otra visión, se busca que el docente que se forma en una maestría logre ser un intelectual capaz de recrear la cultura y tener un papel activo en su producción, así como la capacidad de promover estrategias de solución a problemas específicos identificados en la investigación de la práctica docente propia (Díaz Barriga; 2001). De esta forma, los saberes que integran a la formación no pueden pensarse desvinculados de la cultura y de la condición social del entorno en el que se aplicarán.

Es necesario reconocer a la formación como un proyecto del que forman parte tanto el proceso como el producto de dicha formación; que además supone la aceptación de una realidad cambiante, virtual, potencial, maleable bajo ciertos limitantes y condiciones de posibilidad y que, por tanto, ha de considerarse factible desde los fundamentos que la sustentan; lo que genera una capacidad de liberarse de lo preestablecido y de dominarlo para superar el presente y junto con ello la razón instrumental que limita al sujeto en la atención de las diversas dimensiones de su formación (Meneses 2002).

Cobra importancia en este proceso, la posibilidad de establecer un vínculo estrecho entre la formación del docente y abordaje teórico, como alternativa para la comprensión de la realidad educativa y la búsqueda de nuevas posibilidades para la práctica, bajo la

consideración de que “es necesario que los docentes hagamos mayores esfuerzos por acercarnos a la formación permanente..., romper el mito de que tenemos todas las respuestas, mejorar la capacidad psicopedagógica..., recobrar el sentido humano de nuestro quehacer educativo” (Malianchi y Velasco; 1996:25), lo cual, desde un enfoque socio crítico, significa que la formación docente ha de centrarse en el reconocimiento de la potencialidad del maestro que le posibilite una mejor experiencia en el aula; favorecer la reflexión sobre la práctica y la comprensión del hecho educativo, en el marco de aportes teóricos vinculados con esta posibilidad; y, el propósito de la teoría educativa es “permitir a los docentes – investigadores descubrir de manera reflexiva su teoría tácita para examinar críticamente los supuestos teóricos subyacentes en su práctica” (Pringz, citado por Carr; 2007:69); entendiendo a la teoría como una articulación entre las ideas construidas, los entendimientos y la práctica, lo que permite un posicionamiento teórico que resulta útil para hacer lecturas e interpretaciones críticas de la realidad.

La reflexión teoría-práctica permite también, la construcción por parte del docente de una cultura académica propia respecto del significado de la formación de sus alumnos, que se traduce en “los métodos que utiliza en la clase, la calidad, sentido y orientación de las relaciones interpersonales, la definición de roles y funciones que desempeñan, los modos de gestión, las estructuras de participación y los procesos de toma de decisiones” (Pérez Gómez, 2000:37); que a su vez le permite establecer un equilibrio entre los intereses, las relaciones de poder y los propósitos de la vida en el aula. El contenido de esta cultura del docente está relacionado fundamentalmente con el concepto de educación que posee teórica y prácticamente, así como sus implicaciones en la determinación de la vida académica; y muchas veces ha sido construida a partir de la cotidianeidad, recuperando de la experiencia, formas de relación, concepciones, creencias, roles, estigmas y métodos, basándose en la necesidad de evitar conflictos, más que en la necesidad de apoyar a los alumnos en su formación, por lo que la construcción de una visión diferente de su participación en el aula, supone no solo la comprensión intelectual de lo que sucede en la escuela, sino además, la construcción de la conciencia crítica que le permita autoevaluarse y trazar nuevos senderos para su práctica a partir de superar esos elementos culturales que le han sido heredados.

La formación teórica del docente entonces, se concreta en el currículum, tanto en sus contenidos, como en su metodología y la forma en que recupera la realidad social como objeto de análisis en la formación; por lo que, el problema pedagógico de la formación

docente no se refiere tanto a la revaloración del contenido a aprender, sino a la necesidad de re conceptualizar el porqué y el para qué de lo que se aprende y enseña en la escuela, entendiendo que el alumno solamente aprenderá aquello que le resulte relevante; lo demás solo será memorizado para acreditar un grado y después olvidado por su inoperancia (Pérez Gómez; 2000).

El contenido del proceso de formación tendría que permitirle, al docente que estudia una maestría en este caso, construir un pensamiento pedagógico para reflexionar y replantearse sus elaboraciones intelectuales en torno al currículum, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el sentido y los modos de evaluación, la función de la escuela, la organización institucional, los roles docentes, los procesos de socialización dentro y fuera de la escuela, el desarrollo del individuo, así como el sentido y evolución de la sociedad, lo que implica una búsqueda para responder a las exigencias que las condiciones sociales y culturales que la época posmoderna están ejerciendo sobre la escuela, sin perder de vista la recuperación del sujeto como eje central del proceso educativo.

La escuela tiene una serie de funciones que a veces resultan contradictorias pero que resultan inevitables, como son “la socialización, transmisión cultural, preparación de capital humano, compensación de los efectos de las desigualdades sociales y económicas” (Pérez Gómez; 2000:260); y solamente desarrollará una tarea propiamente formativa para los docentes cuando sea capaz de promover y facilitar la emergencia del pensamiento autónomo, cuando facilite la reflexión, la reconstrucción consciente y autónoma de su pensamiento y de su conducta que ha desarrollado a través de sus intercambios con el entorno cultural.

Los programas de maestría en educación que buscan la formación teórica vinculada con estos principios, tienen una enorme tarea, que no rinde resultados inmediatos y muchas veces no alcanza a cumplir tampoco las metas establecidas por el docente que opta por inscribirse a alguno; muchos maestros en educación no logran la calidad intelectual esperada dado que los tiempos de duración de estos programas y de dedicación a la formación, resultan insuficientes para superar los vicios, creencias y principios intelectuales que han sido fortalecidos en la trayectoria escolar previa y en la misma práctica docente; lo que se suma a las prácticas contradictorias o carentes de fundamento teórico de los formadores de docentes. Aspectos como los señalados representan una seria dificultad para establecer un vínculo real y significativo entre la formación teórica y la práctica docente.

Si ubicamos al maestro en educación como el agente generador de cambio que hará posible la emergencia de su pensamiento autónomo, sin duda alguna tendrá que vivir, en su proceso de profesionalización, una práctica formativa que le permita reconstruir el significado de su tarea educativa. Los elementos teóricos que ofrece el programa de maestría son claves para ello, también la forma en que el docente los aprehenda y traslade al aula. Considerando los propósitos de esta investigación, a continuación se analizan los espacios para la reflexión teórica que ofrecen al docente que se encuentra en proceso de formación, los programas de las asignaturas que cursa en las maestrías.

Un primer momento considerado en este análisis llevó a identificar aquellas asignaturas en las que se mantiene una relación horas teóricas-horas prácticas, bajo el supuesto, como se ha planteado en párrafos anteriores, que es en éstas en las que se puede llevar a cabo la formación docente.

Una vez identificadas estas asignaturas se analizó, la relación que guarda el objetivo o propósito de cada una con las estrategias definidas de enseñanza-aprendizaje.

La propuesta curricular de la Maestría en Pedagogía de la UPGCH, no establece cuáles son los autores propuestos para el trabajo en los seminarios, lo que no permite identificar si se establece o no un vínculo entre teoría y práctica. Además, tampoco se define una propuesta metodológica para el desarrollo de los cursos, por lo que no puede identificarse lo que de manera normativa o institucional se pretende lograr o lo que se está entendiendo como formación del maestro en Pedagogía.

La Maestría en Docencia e investigación de la UVG, al no incluir una propuesta metodológica, tampoco permite identificar el enfoque que se está dando a la formación, asimismo, como se verá más adelante, la propuesta de abordaje teórico se observa desarticulada como espacio para la reflexión teórico – práctica.

La Maestría en Ciencias de la Educación del IEU, por su parte, guarda esta misma condición, ya que tampoco integra propuesta curricular ni da cuenta de un abordaje teórico sólido que haga posible la reflexión de la práctica a partir de una discusión teórica formal.

En la propuesta de la Maestría en Educación de la UNACH, se enfatiza en la reflexión teórica para el análisis de la práctica desde una perspectiva dialógica, en la que prevalece un sentido constructivo en el abordaje teórico, como medio para la transformación de la práctica

educativa. El papel que juega la teoría como reflexión de la práctica, resulta de trascendental importancia porque se considera que, solamente a través del análisis de la práctica desde la mirada teórica, podrá generarse en el docente, la praxis transformativa que se busca como propósito esencial.

En esta misma línea ha sido planteada la Maestría en Educación y Diversidad Cultural de la UPN, cuyo abordaje teórico se propone como medio para el análisis y transformación de la práctica docente del propio maestrante; haciendo énfasis en la necesidad de conocer para transformar.

Finalmente, encontramos que la Maestría en Psicopedagogía de la UNACH propone un abordaje teórico que instrumentan a los maestrantes en el saber hacer, de tal forma que pueda desarrollar programas de intervención docente. Asimismo, a pesar de este enfoque instrumental, se refiere a la reflexión teórica para la instrumentación de la práctica educativa; esto cobra importancia en el desarrollo de ciertas habilidades para el diagnóstico y la intervención educativa. No aparece de manera precisa, una propuesta metodológica que nos permita identificar el enfoque que se ofrece para el desarrollo de los cursos, por lo que tampoco podemos dar cuenta de su congruencia con el abordaje teórico planteado.

Como una forma de ahondar más en este punto, se ha considerado oportuno integrar un análisis en torno a los rasgos dominantes presentes en los planes de estudio, de tal forma que podamos identificar de manera más fehaciente, la orientación que les sustenta.

3.5. RASGOS DOMINANTES EN LOS PLANES DE ESTUDIO PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA

El abordaje teórico en las maestrías en educación, como ya hemos visto, representa un eje articulador de la construcción del pensamiento pedagógico del docente, no obstante, es innegable que en este proceso se yuxtaponen componentes de distinta índole, de acuerdo con los diversos estilos, enfoques o metodologías que se encuentran en el espacio de formación docente; de tal forma, la tradición innovadora, doctrinaria o ideológica del cuerpo teórico en el que en el que se mueven los planes de estudio permite conocer el sentido y la orientación de las propuestas contenidas en los programas de formación. Así, “mientras en unos casos los recursos teóricos son puestos a disposición de un conocimiento intrínseco al plano de la realidad, modificándose y transformándose constantemente –incluso en su

estructura interna-, en otros, estos mismos recursos permanecen inalterables procurando, ante todo, generar productos de significación o sistemas cerrados de ideas más ligados a reificaciones y a dogmas” (Pacheco;2009:26); por lo que podemos encontrar que algunos programas se orientarán más hacia lo dogmático que hacia lo innovador, mientras que otros tenderán hacia el conocimiento social y educativo para su transformación; lo que se traduce en enfoques diversos para la formación de maestros en educación, de acuerdo con lo que institucionalmente ha sido construido como referente para el análisis y la reconstrucción de lo educativo.

Desde un enfoque cualitativo, se trata de ver lo educativo desde la multidisciplinaria e interdisciplinaria que favorezcan la visión integral; aunque en muchos casos lo que resulte de esto es un amontonamiento de teorías y disciplinas aisladas que el docente no logra integrar a su práctica educativa, en otros casos se produce un caos en torno al abordaje teórico que impide identificar el hilo conductor entre todas estas teorías; otras ocasiones el problema será la selección de las temáticas con las que se va a trabajar que puede resultar selectiva y dejar de lado aportes importantes, generando con ello, solamente acercamientos al conocimiento con los que no logramos consolidar un pensamiento intelectual en torno a la educación. Es por ello que en este caso, como una forma de identificar los rasgos dominantes en los planes de estudio, se ha considerado necesario analizar también, los rasgos multi o interdisciplinarios que les caracterizan.

3.5.1. Formación multi o interdisciplinaria

La formación en las maestrías en educación se plantea como ejercicio interdisciplinario desde el cual se hace posible la reflexión de la práctica docente desde sus múltiples vértices asumiendo un enfoque integrador que permite establecer

...las relaciones y correlaciones que se dan en la realidad misma de la docencia.

La complejidad de la educación y de la docencia como fenómeno social y como proceso, hace necesario recurrir para su estudio integral, a todas las disciplinas susceptibles de aprehender el objeto de estudio en todas sus dimensiones y bajo todos sus aspectos (Arredondo, 1989: 41).

La interdisciplinaria implica un intercambio que da como resultado un enriquecimiento mutuo que conduce a analizar de manera asertiva, a los fenómenos desde su estructura misma, por lo que la práctica formativa en las maestrías en educación requiere intentar el

abordaje de la docencia como una totalidad práctica concreta, a partir de la experiencia del docente, para intentar la teorización de esa misma práctica e incidir en su transformación.

Es decir, todo abordaje teórico tiene que cobrar una connotación relevante desde la posibilidad de reflexionar el contenido y su aplicación en la realidad, propiciando la reflexión sobre la propia práctica de los docentes y el logro de la transformación personal y profesional en el proceso mismo de la docencia que facilite llegar a la praxis, entendida como la conjugación de la acción y la reflexión, de la teoría y la práctica.

Una práctica de estas características requiere también ir acompañada de un currículum pensado y estructurado para favorecer la práctica formativa, de tal forma, que pueda establecerse congruencia entre lo que plantea la propuesta curricular y lo que se propone como necesidad en la práctica formativa de maestros en educación. Resulta importante, por tanto, remitirnos a la estructura del plan de estudios, de donde se recuperan las metodologías y los contenidos teóricos propuestos para el proceso de formación.

En este sentido, la Maestría en Pedagogía de la UPGCH, de manera muy escueta, propone como elemento para la formación del maestro en educación, el análisis, diagnóstico y evaluación de las propuestas educativas, su desarrollo y las condiciones que de ellas se derivan. Se refiere integra las metodologías más avanzadas, sin definir las, y que tiene una clara orientación internacional, pero tampoco explica cómo se logra. Asimismo, señala la flexibilidad del horario –haciendo alusión al horario de fin de semana– y las instalaciones adecuadas como elementos atractivos para la formación y, finalmente centra su atención en la participación y el esfuerzo conjunto para el logro de los objetivos, pero sin aclarar la naturaleza de estas participaciones. En este caso, vemos que, aunque se alude a la interdisciplinariedad, no se deja claro cómo se llega a ella. Y podemos hablar de multidisciplinaria, solamente en tanto que hay seminarios relacionados con la filosofía, la sociología, la psicología y la educación.

La Maestría en Docencia e investigación de la UVG establece que la formación de los maestros en educación se consolida en “un espacio para la interacción entre profesores y educandos en el cual se desarrolle el concepto de responsabilidad como punto de equilibrio entre los intereses de grupo de los diferentes protagonistas sociales... nos acerca a una sociedad plural en la que cada individuo manifiesta comprensión y respeto ante los valores y las costumbres de los otros, alcanzando con ello la concordia de las relaciones sociales en

un contexto donde las restricciones institucionalizadas tiendan a desaparecer, a la vez que se logre una reducción de las desigualdades mediante la ayuda mutua y la búsqueda del bien común” (MDI; 2005:7). Lo anterior, refiere el documento, propicia la formación de profesionales líderes por su capacidad en la creación y aplicación de conocimientos, comprometidos con su propio desarrollo y con el de la sociedad en general. En este caso, tampoco se define la importancia de la inter o multidisciplina, y solamente identificamos lo primero por las diversas disciplinas que sustentan la malla curricular a través de sus seminarios, pero no se identifica una integración entre éstas.

La Maestría en Ciencias de la Educación del IEU, como ya hemos mencionado, carece de elementos que puedan dar cuenta de la forma cómo concibe a la formación del maestro en educación y las condiciones que propone para ello. Tampoco se identifica un enfoque integrador que pueda hablarnos de la interdisciplinariedad e igual que en los otros casos, la multidisciplina queda manifiesta a través de los seminarios relacionados con las que apoyan a la educación.

En la Maestría en educación de la UNACH, a partir de las especialidades que ofrece, se concibe a la formación del docente, como un proceso integral que le permitirá diseñar, implementar y evaluar programas de acción tendientes a resolver los problemas educativos que se presenten en diversos contextos socioeconómicos y culturales de la región y del país en cualquiera de los niveles del sistema educativo nacional; mediante la adquisición de conocimientos teórico-prácticos que le permitan abordar los problemas que se le presenten en su práctica profesional desde una perspectiva reflexiva y crítica, siendo capaz de ofrecer alternativas viables de solución para cada uno de ellos. Por ello, dependiendo de su área de especialidad, la preocupación se centra en desarrollar una práctica participativa, capacidad democrática, con las actitudes de escucha, respeto y tolerancia a las diferencias, capacidad de conocimiento y motivación; la facilidad de diálogo, conciliación y búsqueda; capacidad y sensibilidad para comprender la naturaleza social, política y cultural en contextos socioeducativos diversos, así como en donde “...el respeto, la tolerancia y la igualdad que se constituyen y dan sentido a los procesos de enseñanza-aprendizaje, entendiendo que desde el enfoque dialógico el docente no es un transmisor de conocimientos, sino que también adquiere la oportunidad de construir el conocimiento pedagógico-educativo...” (Madrigal, citado por ME; 2005: 67) en el marco de la pedagogía crítica, encaminado a la formación de sujetos con capacidad de decisión, reflexivo, crítico y apto para favorecer la construcción del conocimiento.

Como parte integral de la formación docente, el plan de estudios concibe a la educación como una actividad práctica, “una actividad intencional desarrollada de forma consciente” (Juliao Vargas, 1999, citado en ME; 2005) que se convierte así, en una praxis teórica. En este sentido, se propone a la teoría pedagógica como praxis que supone la recuperación del saber práctico, la comprensión de la educación como práctica social, histórica y cultural, que el estudiante de maestría ha de recuperar no solo los saberes propios de su profesión, sino también los procedimientos que le permitan analizar críticamente su campo de trabajo; que se integre, a partir de su formación a las comunidades académicas que impulsen su crecimiento en todos sentidos y que desarrolle y fortalezca una cultura comprometida con el surgimientos de una nueva sociedad más democrática y equitativa.

Este programa claramente establece una vía para el trabajo multi e interdisciplinario, al integrar el contenido de los cursos y seminarios en proyectos integradores que permitirán a los alumnos ir integrando, ya sea propuestas educativas, de gestión o de investigación. Metodológicamente propone el trabajo colegiado y los comités tutoriales para dar seguimiento a los proyectos de los maestrantes, con lo que garantiza una integración multidisciplinaria en dichos proyectos.

La Maestría en Educación y Diversidad Cultural de la UPN integra la propuesta de metodología de trabajo para los cursos, encaminada a propiciar el análisis teórico y la reflexión sistemática sobre la práctica educativa, asegurando la participación de todos los elementos del grupo mediante controles de lecturas y presentación de avances conceptuales que garanticen haber realizado las lecturas o actividades correspondientes. Establece que los programas de los cursos serán discutidos por maestros y alumnos al inicio de cada semestre y pretende abordar el estudio de los procesos educativos regionales abordando los múltiples problemas a partir del análisis teórico conceptual que se requiere para profundizar y comprender la complejidad de la dinámica educativa en el contexto de la diversidad cultural. Para ello, se considera necesario, como procedimiento, “desarrollar el proceso de investigación como un proceso pedagógico que permita a alumnos y maestros la incorporación de los saberes regionales a sus proyectos de investigación, así como también, los conocimientos adquiridos en la maestría y las experiencias docentes propias de su práctica profesional” (MEDC; 1997:10). Esto último, ofrece la posibilidad del trabajo multi e interdisciplinario como una vía para la consolidación de la formación de los maestrantes.

En la propuesta de la Maestría en Psicopedagogía de la UNACH (2001) se establece que trata de adaptarse a las necesidades de formación profesional de los alumnos en un contexto institucional y social determinado y que ha sido concebida curricularmente bajo los nuevos requerimientos nacionales para un posgrado de calidad:

Abierto: incorpora nuevos aprendizajes y facilita la apertura a las realidades sociales y culturales específicas de una región y grupo social, a través de la posibilidad de cursar materias en otros programas de posgrado en el país;

Flexible: toma en cuenta las nuevas exigencias del saber, de la técnica y de las distintas realidades ambientales, personales y sociales. Se adapta a los intereses y ritmo de estudio de los alumnos en un contexto determinado al ser posible que el alumno opte por una especialidad y por las materias complementarias que completen su formación y sean útiles para su trabajo de titulación. Además, las asignaturas podrán cursarse de manera regular, semi intensiva, intensiva, tutorial y a distancia;

Y equilibrado: establece una adecuada proporción en la oferta de materias teóricas, prácticas y de investigación en una variedad de modalidades y tiempos que aseguren una formación de calidad.

Se argumenta además, que como resultado de estas características curriculares, se garantiza que la formación tendrá una triple dimensión formativa, ya que integrará conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se irán articulando a lo largo del proceso de formación en sus diferentes líneas y núcleos de formación. Sin embargo, a pesar de esta afirmación, es posible identificar que el plan de estudios no profundiza en las aportaciones de otras disciplinas, como medio para su integración en la formación de los alumnos; limitándola al diagnóstico y la intervención del psicopedagogo desde una visión más instrumental que formativa.

Una vez analizados los planes de estudio de las seis maestrías contempladas en esta investigación se observa nuevamente que las propuestas curriculares de las escuelas privadas ofrecen una formación interdisciplinaria y multidisciplinaria bastante desarticulada, ya que no prevalece en ellas la integración de las diferentes disciplinas para la comprensión del hecho educativa, por lo que esta posibilidad de integración queda en manos y la disposición del docente formador para hacerlo a partir del compromiso que logre desarrollar en relación con la formación de sus alumnos. Por el contrario, se observa que en las maestrías de las instituciones públicas se ha cuidado más este elemento, con lo que la formación del alumno se ve complementada desde la visión de encaminarlo hacia la praxis transformativa; lo cual facilita al docente el desarrollo de un proceso de formación integrado de acuerdo con las necesidades del contexto educativo de los alumnos y tomando como

base los aportes que hacen a la educación, las diversas disciplinas. Al respecto, no podemos olvidar que la educación como objeto de estudio, requiere del conocimiento de las ciencias que la enriquecen, sobre todo en lo que se refiere a su comprensión y ubicación en un contexto y cultura determinados.

3.5.2. Los seminarios: espacios de formación teórica

La construcción del conocimiento en las maestrías está estrechamente relacionada con el contenido propuesto y con la didáctica que se desarrolla para trabajarlo; y al respecto se ha señalado la importancia de desarrollar habilidades cognitivas para la investigación de la práctica docente o del proceso educativo en general, dependiendo del enfoque que sustente al programa de maestría y del proceso de formación que se promueve, sobre todo en lo que a la investigación que se realiza. Para lograr esto, los programas de maestría suelen funcionar en torno a cursos, talleres y seminarios en los que las prácticas pueden ser muy diversas ya que dependen de la visión que el docente que coordina ha construido y del compromiso y responsabilidad de cada grupo escolar. Y podemos decir que estas prácticas, tanto de docentes como de alumnos, marcan diferencias de una institución a otra o de un programa a otro. Al respecto, los formadores de docentes han señalado que en algunos casos los procesos dependen más de los docentes que de la institución:

Docente 1: Se identifican diferencias de una institución a otra en tanto que hay instituciones en las que se formaliza la metodología, mientras que en otras, se deja en manos del docente esta definición. Como que en las privadas depende del compromiso del docente, mientras que en las públicas hay mayor seguimiento de lo que se está haciendo.

Docente 2: A mí me parece que por ejemplo una similitud que habría en las tres maestrías es el compromiso de los docentes o por lo menos, yo siento que si bien es cierto, la virtud que tiene la maestría en educación es esa sistematización que se hace, pues en la otra eso falta. En cuanto al abordaje teórico, en el IEP no se explicita y en la UNICACH creo que le falta una argumentación sólida como la que tiene la maestría en educación de la UNACH.

Docente 4: Yo creo que las diferencias están dadas más por los docentes que por la institución. Otra cosa es que como en el IEU solo es un día de clases, aunque sea de 6 horas, y a veces 7, siempre hay dos recesos y eso ayuda al revisar materiales, puedes usar estrategias, pero no muchas, en cambio en la UVM, si te exigen que haya esta parte práctica y la parte teórica, pero además no te queda de otra porque las clases son muy largas viernes y sábado y es demasiado tiempo como para pensar que el profesor lo puede hacer y hay un esfuerzo mayor por parte del coordinador por marcar el estilo propio que debe tener.

En estas opiniones vemos que en gran medida, se considera que la posibilidad de éxito de un programa de maestría depende del compromiso desarrollado por los docentes a cargo, lo que de alguna forma abre posibilidades de formación para los maestrantes, siempre y cuando se encuentren con un docente comprometido con su proceso; lo cual, desde el punto de vista de los entrevistados, se identifica más fácilmente en las escuelas públicas que en las privadas.

Sin embargo, la mayoría de los entrevistados opinaron que las diferencias están relacionadas con las actitudes de los alumnos:

Docente 1. También vemos diferencias en la actitud de los alumnos... como te encuentras de cada diez, 2 en las privadas que quiere, están ávidos de leer, de discutir de aprender teoría, así también en las públicas, a lo mejor en la pública de 10 te encuentras 4, siempre hay más interés por discutir.

Docente 3. Si, en el IEP que es público los veo mucho más comprometidos que en la generalidad, gente mucho más fogueada, en las privadas yo veo gente más insegura y sobre todo mucho desempleado, que están a ver cómo le hacen para pagar la colegiatura,... En las privadas hay también mucha gente que no están dando clases o que no tienen el antecedente de formación en educación, ingenieros en alguna cosa que están empezando a dar clases en una escuela particular y están pidiendo una maestría en educación, pero hay muchos que están en administración y tienen esa idea bastante compleja de los procesos educativos.

Docente 6: En la maestría en educación en la UNACH, me encontré con muchos alumnos que si tenían esa disposición y como que tenían más ganas de aprender de participar y en las otras maestrías, a veces el hecho de cumplir con los horarios, claro no puedo generalizar porque en los dos sistemas hay muchas personas interesadas, sobre todo en las personas mayores, como que tienen ya otro fin de querer aprender para ellos mismos y no solo por el papel, sino el papel ya es otro pretexto, pero sobre todo las personas jóvenes yo los veo como por cumplir con un escalón... a veces considero debería tener más experiencia para empezar a estudiar porque algunos como que vienen con ganas porque acaban de terminar la licenciatura y parecen que estuvieran encantados en eso del estudio de la maestría y sin embargo terminan haciendo las mismas prácticas: estudiar para los exámenes, estudiar para participar, hacer las participaciones, lo mismo nada más que ya en maestría.

Docente 7: Es más posible que en la pública se va a profundizar más, en la privada solo en algunas excepciones, pero si logras movilizar en el estudiante algo, creo que sí, ha habido buenas experiencias, por ejemplo en la privada, gente indígena que estudio en la pública y por esta condición es gente con la que puedes interactuar, quiere leer, discutir, etc., es importante.

Docente 8: En ambos, hay alumnos muy comprometidos y hay alumnos apáticos, muy desanimado con su formación... creo que mientras nosotros como profesores tengamos oportunidad ya sea en privadas o públicas, de influir en su vida, en su reflexión, en su visión del mundo, hay que intentarlo. Hay alumnos muy, muy comprometidos, pero por la misma situación económica, la misma situación laboral los está orillando a eso lo más fácil lo más rápido y a ver que me trae. El nivel de

formación teórica en las escuelas privadas es muy bajo, es muy poco, por lo mismo de hacer negocio, pues los alumnos aprueban con el mínimo esfuerzo, no hay mucho tiempo tampoco. Son 4 o 5 fines de semana de 4 o 5 horas; entonces no hay oportunidad para que veas si leen, si cumplen o nada más medio cumplen y se ve mucha diferencia en cuanto a contenidos, las antologías, pero en realidad las prácticas que van haciendo en las instituciones privadas van haciendo que, aquel que llegó con intención de aprender, pues baja si otros con el mínimo esfuerzo aprueban.

Docente 11: Si, hay una gran diferencia sobre todo en actitud, el hecho de pertenecer a una institución privada, con el hecho de pagar, te da como la posibilidad de que tengas cierto control, cierto mando de tus expectativas, esto hace que los estudiantes se sientan ponderados de alguna manera, asumen el compromiso hasta donde creen conveniente, a diferencia de las instituciones públicas en donde hay un compromiso establecido, hay ciertas normas ciertos valores que se respetan y que se echan a andar, primero la actitud viene de la parte institucional, es decir, lo que ya está previamente establecido y tus expectativas con las que llegas al posgrado, mucho tiene que ver para qué quieres los estudios, si lo quieres únicamente para tener el documento, pues lo llevas, ahí flotando, pero si lo que estás pensando es que esto forma parte ya de un proyecto mucho más amplio, entonces vas buscando y en esa medida vas exigiendo una formación adecuada a tus intereses.

Y en cuánto el abordaje teórico indudablemente hay una gran diferencia porque incluso va a depender de la visión de la institución en la que estemos trabajando, el nivel de análisis y de profundización si varía en términos de la discusión de los documentos, incluso va a depender de los contenidos que se estén trabajando, con las instituciones públicas hay como una especie de compromiso social muy importante, incluso político, en tanto que las otras instituciones pareciera que ese compromiso social y político no existe, y entonces, eso hace que las discusiones caigan, que no tengan elementos suficientes para abordar.

Nuevamente aquí se establecen diferencias entre escuelas públicas y privadas, por lo que, desde las consideraciones realizadas por los docentes, es más fácil consolidar la formación en las primeras debido al compromiso, el gusto por leer, por discutir los temas y por intercambiar opiniones, presente en los alumnos de instituciones públicas, lo que de alguna manera genera mayor dominio teórico y les da mayores ventajas que a los alumnos de escuelas privadas.

Vemos además que algunos entrevistados consideran que estas diferencias tienen que ver con la propia institución y la manera como organiza el proceso de formación de los maestrantes. Al respecto señalaban:

Docente 9: Por el tiempo, porque muchas veces te marca para que no se te metan otras cuestiones, tú tienes una programación y te interesa el tiempo tú tienes 48 horas. Y dices es muy poco para lo que tú tienes que dar de clase; y de tus 48 horas. Ya te quitaron 3 horas para una conferencia y te quitan 9 o 12 horas que son la mitad del curso entonces; el tiempo es crítico, imagínate los que tienen 12 o 20 horas. de clase, habrá a quien le gusta, a mí me angustia porque te quedas con que a los

alumnos no les pudiste dar todo lo que tenías que darles ¿no?, y no pudiste trabajar ni aprovechar realmente.

Docente 10: Hay una diferencia notoria, pero sí, obviamente la práctica sí cambia en algunos aspectos, uno no puede decir exactamente cuales, pero sí, porque uno se tiene que adaptar a las circunstancias de la escuela privada, en ocasiones a mí me han tocado situaciones con la calificación y van los alumnos y reclaman, y en la dirección te lo dicen y quieren que cambies calificaciones y aunque tú no lo hagas, hay esa situación por la misma circunstancia. Pero ahí hay algo interesante: los maestros que fuimos formados en escuelas públicas que trabajamos en escuelas públicas y que de repente también trabajamos en privadas, tenemos otra forma de ver las cosas y que muchas veces choca con la escuela privada y eso, pues de repente no es muy del agrado de los dirigentes o de los dueños o de las autoridades de las escuelas privadas y entonces, uno ve cómo poco a poco se bloquea el aspecto educativo, mientras nos necesitan nos buscan, cuando no, pues prefieren a gente formada dentro de las escuelas particulares, ya que ellos mismos se desprestigian porque hay esa competencia.

Lo anterior nos permite entender que cada curso, taller o seminario puede involucrar prácticas profundamente diferenciadas de trabajo e indagación. Desde el punto de vista de los entrevistados, mucho depende de la actitud del docente y de la manera como asume su participación en una institución u otra. Aunque también logran identificar diferencias en la motivación o el interés de los alumnos entre instituciones, lo que conduce a formas de participación muy diversas y, por ende, resultados también diferentes. No obstante, no podemos soslayar que el principio de esta interacción en el aula es el contenido con el que se trabaja el curso y que es a partir de este contenido que se generará la discusión teórica y propiciará que los alumnos vayan construyendo sus referentes teóricos. Los planes de estudio “se caracterizan por una gran diversidad de niveles, objetos de estudio y estructuras curriculares particulares;... prevalece el interés de acumular la mayor cantidad de contenidos compactados en cursos que se limitan a una mera repetición de lo ya conocido y establecido, bajo una postura a priori del conocimiento, dinámica que se aparta de la posibilidad de profundizar en los procesos de construcción e innovación del conocimiento” (Molina 2006, citado por Montes; 2009:89); con lo que se forma, en el mejor de los casos, gente culta, con un amplio bagaje de conocimientos, pero sin que logre utilizarlos en su vida cotidiana, para entender y explicar su realidad y dar solución a los problemas que se le presente.

Si la búsqueda es que las maestrías en educación no solamente proporcionen un mayor acervo de conocimientos, sino que apoyen a los maestros en el desarrollo de su creatividad y su capacidad innovadora, es necesario que estos contextos se conviertan en una alternativa para dar concreción al vínculo teoría – práctica e impulsar con ello el surgimiento de

...razonamientos que se apropien de su propia lógica de construcción considerando cualquier contenido de información o realidad observada –a la manera de Zemelman–, como dos dimensiones que se articulan: la que considera al conocimiento como producto y la que lo concibe como productor, es decir, como algo inacabado y en constante cambio. Los estudiantes necesitan, desde el inicio de sus estudios, vincularse con la investigación educativa e incorporarla como eje fundamental de su formación y desarrollo; deben situar los contenidos (acumulados o sistemáticos) en el marco de la lógica bajo la cual fueron descubiertos, a través de los cuales el contexto histórico cobra forma y sentido (Montes, 2009: 116)

Sin embargo, esto se dificulta frente a la tendencia actual que siguen los programas de maestría, cuya preocupación primordial parece ser dar cumplimiento a la necesidad de credencialización de los docentes, que determina su interés por realizar estudios de maestría, que tradicionalmente fue reconocida como el espacio para el trabajo intelectual o para el conocimiento o dominio de las disciplinas; lo que ha tenido como consecuencia que pasen a segundo término los programas preocupados por una formación teórica centrada en la generación o renovación del conocimiento que se dedicaban básicamente a “aprender a pensar, a evaluar el pensamiento ajeno, a hacerse de la información más amplia y más avanzada en las áreas propias de su disciplina. Al final de estos cursos, los estudiantes habían adquirido la capacidad de la enseñanza o estaban introducidos en la investigación” (Parent 1992; citado por Pérez; 2007:66).

Es incuestionable que la formación teórica de los estudiantes de maestrías en educación, las convierten en espacios para desarrollar sus habilidades intelectuales y las herramientas para dar respuesta a las cuestiones educativas; es por ello que la teoría abordada debe ofrecer elementos teóricos, metodológicos, instrumentales y epistémicos para explicar y/o resolver problemas derivados de la práctica docente, al mismo tiempo que permite trascender el pensamiento teórico al pensamiento epistémico, lo que significa la comprensión amplia del quehacer educativo y su problemática (Pérez; 2007), con lo cual podría comenzar a considerarse la posibilidad de encontrar alternativas para la solución de los problemas educativos. Es por ello que resulta gran importancia en el análisis de las orientaciones dadas a la formación de maestros en educación, recuperar la orientación de los cursos talleres o seminarios, sustentadas en el propósito y contenido de cada curso.

En los programas de las asignaturas que integran la estructura de los planes de estudio analizados se observa una gran variedad de autores. Para la formación teórica del maestro en educación, la Maestría en Pedagogía de la UPGCH²⁵ propone 71 referencias de autores,

²⁵ Ver anexo 23.

de los cuales, 53 autores son referidos una vez, entre los cuales, para los temas de psicología educativa se propone a Violeta Aranciabia, César Coll, Álvaro Marchesi, L. Vigotsky, J. Novak, Carlos Zarzar Charur, Jesús Beltrán; para los temas de didáctica se propone a Ezequiel Ander-Egg, J.J. Rousseau, A. Ballesteros, Alicia Camilloni, Vera María Candau, Gilberto Guevara Niebla, Patricia De Leonardo, Comenio, Humberto Jerez Talavera, Margarita Gómez Palacio, Margarita Pansza González, David Perkins, Porfirio Morán Oviedo; el área de formación docente, se hace la propuesta de trabajar con Emilio Tenti, Alain Touraine, Frida Barriga, y Gerardo Hernández, Henry Giroux, Roberto Aparici, Noam Chomsky, Bernard Honoré, Paulo Freire, M. Fernández Enguita, Norberto Fernández Lamarra e Inés Aguerrondo. Para los temas de investigación educativa, se retoman a Rafael Bisquerra, Rafael Flores Ochoa, Alonso Tobón Restrepo, Francisco Imbernón, Alfredo Furlán, Y Miguel Ángel Casilla, Jaume Sarramona, L. Stenhouse, Alberto Parisí, Varas, Gabriel E. Salomé Flores, Peter Woods. Para política educativa se propone a Roger A. Kaufman, Raúl Bolaños Martínez, José E. Iturriaga, Carlos Ornelas, Luís Villoro. En curriculum, la propuesta es Vincent Tirado, Felipe Martínez Rizo, Ángel Díaz Barriga, Shirley Grundy, Pérez J., Hessen, J. R. Mardones y N. Ursúa León Olivé. Nueve autores son propuestos dos veces; de estos, de David Ausubel se propone un libro dos veces, mientras que de Jerome Bruner, César Carrizales, Emilio Durkheim, J. Escudero, José Gimeno Sacristán, Carlos Muñoz Izquierdo, Ángel Pérez Gómez y J. Pozo se utilizan dos libros.

En el caso de la Maestría en Docencia e investigación de la UVG²⁶, se proponen 48 referencias para trabajar las asignaturas. De estas, 30 autores se refieren una vez, entre los cuales, para abordar los temas de investigación, se propone a Adriana Andrade Frinch, Alicia De Alba, Ángel Espinoza, R. Ario Garza Mercado, Mario Bunge, Francisco Imbernón, J. Mckernan, Carlos E. Méndez Álvarez, Raúl Rojas Soriano, T.D. Cook y Ch.S. Reichardt. Para los temas de Psicología educativa, se proponen documentos de Carlos Zarzar Charur, David Ausubel, Elisa Spanowsky, Violeta Aranciabia, Genoveva Sastre y Armando Zubizarreta G. En cuanto a las bases pedagógicas y didácticas, se trabajan con aportaciones de Daniel C. Leny, Jesús Palacios, K. Marx Y F. Engels, John Dewey, Konstantinov, N. A., M. Escobar, Miguel Fernández Pérez, Margarita Pansza González, Martha Elba Tlaseca Ponce, N.A. Konstantinov, Paulo Freire, Porfirio Morán Oviedo y Raquel Glazman Nowalki. Y para lo relacionado con curriculum se propone a Stephen Kemmis y Alain Touraine. Además, 4 autores se refieren dos veces: Ángel Díaz Barriga y Giles Ferry con dos libros y Mary Paz

²⁶ Ver anexo 24.

Sandín y Taylor Bodgan con un solo libro. De César Coll se utilizan tres libros diferentes y José Gimeno Sacristán se trabaja en tres seminarios diferentes con un solo libro. Roberto Hernández Sampieri se propone en 5 seminarios con el mismo libro

La Maestría en Ciencias de la Educación del IEU²⁷ trabaja 73 autores diferentes en sus seminarios, de los cuales, 61 son propuestos una vez; y de estos, Roberto a. Rodríguez Gómez, Antonio Moya, Alfonso Rangel Guerra, Victoria Legner, Gerardo Peláez Ramos, Luis Álvarez Barret, Víctor Hugo Bolaños Martínez, Arquímedes Caballero y Salvador Medrano, Cardiel Reyes, Martha Eugenia Curiel Méndez, José E. Iturriaga, Arturo Gonzales Cosío, Álvaro Matute, Raúl Mejía Zúñiga, Eusebio Mendaz Ávila, Salvador Moreno Kalbtk, Margarita Noriega Chávez, Carlos Órnelas, Martha Robles, Diego Valadés, Heinz Dietrich Steffan, Noam Chomski, Edgar Jiménez Cabrera, Murilo Chuschick, Arturo Ortiz Wadgyma, Isabel Rueda Peiro y Daniel Villafuerte Solís se utilizan para política educativa. Octavio Fullat, Antoni J Colom y Melich Joan Charles, J. Essen y Jaime Sarramona son propuestos para investigación; María Rita Ferrini, Antonio Ontoria, David Perkins, Ángel Díaz Barriga, Humberto Jerez Talavera, Edith Litwin, J. Mainer, Margarita Pansza Gonzales son propuestos para trabajar temas de didáctica.

Andreola Balduino, María Berteley Busquet, Rubén Ardila, Lourdes Cheheaybar y Edith Kuri, María Anduela, Rodney Napier y Mati Gershenfeld, Jesús Antonio Álvarez Román, Julie Dockrell, Álvaro Marchesi, María José Borsani, Edith Myers, Gordon H. Coger, Ernest R. Hilgard, Margarita Gómez Palacio, Rudolph F. Wagner, María Esther de Fleischmann, Anita Woolfolk, Genovard C´Gotzens se proponen para trabajar lo relacionado con psicología educativa; mientras que Isaac Guzmán Valdivia, José Luis Fernández Sotelo se proponen para sociología; y, Rafael Bizquerra, Juan Luis Hidalgo Guzmán, Corina Schmelkes, Rafael Bell Rodríguez se proponen para investigación. Además, de David Ausbel, Felicidad Garía y, José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez; se utiliza dos veces un solo libro y Amparo García y Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes, y Raúl Bolaños Martínez; y, Américo Saldívar se proponen con dos libros diferentes; mientras que un libro de la autoría de Gerardo Hernández y Frida Barriga se propone cinco veces.

La Maestría en Educación de la UNACH²⁸ trabaja sus cursos y seminarios con 365 referencias de 294 autores en su bibliografía básica y 246 referencias y 193 autores en

²⁷ Ver anexo 25.

²⁸ Ver anexo 26.

bibliografía complementaria. De estos, 164 son referidos una sola vez; mientras que 16 autores se refieren dos veces; de estos últimos, se trabaja con un libro a Samuel Arriarán, Andy Hargreaves, Eduardo Ibarra, Ángel Pérez Gómez, Joaquín Rodríguez Valencia y Howard Schwartz y Jerry Jacobs; con dos libros se refiere a Gerardo Meneses Díaz, L. Peluso, y C. Torres, J. Pozo, J.E. Pestalozzi, Rodrigo M., Giovanni Sartori, Ernesto Schiefelbein, R. Sternberg, C. Torres, y, Fredrich Nietzsche. Ocho autores se citan tres veces, de estos, Ma. Cristina Rivera Torres con un solo libro, Emilio Durkheim y Karl Popper con dos producciones; y, con tres documentos diferentes se refiere a José Bengoa, César Carrizales Retamoza, Noam Chomsky, y Carlos Rincón Ramírez. Entre los cuatro autores que se citan cuatro veces, a Alicia de Alba se le refiere con tres documentos diferentes y a Jerome Bruner, Jürgen Habermas y Miguel León Portilla, se les retoma con cuatro libros. En el caso de dos autores que se citan cinco veces, de José Gimeno Sacristán se toman 3 publicaciones y de Henry Giroux se recuperan cuatro publicaciones. Finalmente, a Ángel Díaz Barriga se le cita 7 veces con cinco libros.

En la bibliografía complementaria, 164 autores se citan una sola vez; 16 autores son citados 2 veces, de los cuales, a Raúl Díaz, Philip W. Jackson, Peter Woods, Karl Marx, Merlín Witrock y Alfred Schutz se cita con un solo libro, mientras que a Heller Agnes Pablo Cazau, Clark, Burton, Mercedes Charles y Guillermo Orozco, Octavi Fullat, José Luis Madrigal Frías, Teresa Pacheco Méndez, Ángel Pérez Gómez, Rafael Porlán, y, J. Varela se les cita con dos libros diferentes. Además, hay nueve autores que son citados en tres ocasiones, de los cuales Martin Carnoy, Randall Collins, Carlos Ángel Hoyos Medina, José Gimeno Sacristán y Jean Piaget son trabajados con dos publicaciones; y, Theodor Adorno, Michel Foucault, Lawrence Stenhouse y Alain Touraine con tres publicaciones. Laura Páez Díaz de León es citada cuatro veces con dos libros; mientras que Habermas y Max Weber cuentan con seis referencias de cuatro y tres libros respectivamente. Finalmente, Anthony Giddens se cita siete veces con cuatro libros.

El abordaje teórico que se propone para esta maestría reafirma su sustento epistemológico que es constructivista dialógico, ya que los autores que se trabajan siguen esta línea y permiten a los alumnos ampliar su conocimiento de manera significativa, haciendo de la formación teórica, una de las grandes fortalezas en la trayectoria de los maestrantes.

La Maestría en Educación y Diversidad Cultural de la UPN²⁹ se integra de 74 autores con 95 referencias, de los cuales, 61 son citados una vez y, de ellos, Russell L., Fredo Acle Tomasini, Isaías Alvarez, Alvarez García. H. I. Ansoff, J., Stephen Ball, Graciela Frigeiro, Joaquín Gairin Sallan. Julio Grao Rodríguez. Richard. Hall H. Wenceslao Jardon Hernández, Felipe Martínez Rizo, Sergio Martínez Romo y Marco A. Navarro Leal, Fabián Martínez Villegas, George Psacharopoulos, Roger A. Kaufman, José Antonio Torres González, Taborga Huascar, George A. Steiner, Sylvia Schmelkes, son utilizados para temas de planeación y política educativa. Con las colaboraciones de Ximena Acuña, Enrique Lorenzo, Ana Ma. Martín, Nucha Quintero, Ma. Edelira Santacruz, Gloria Vadori, José A. Arnaz, Frida Díaz Barriga, S. Grundy, Francese López Rodríguez Y Fernán Sentís Vayreda, Torres, R. Mvincent Tirado. M. A. Zabalza, se abordan temas de curriculum. De Hans Aebli, José Antonio Aguilar, Irene Cabrera, Rodrigo Fuentebella, Josette Jolibert, Rosa Elvira Corral Quezada, Mariano Cervantes, Julieta:Ezequiel Ander-Egg, Miguel Ángel Essomba, Margarita Gómez Palacios, Nolfá Ibáñez, Ximena Riveros, Juan López, Ángel I. Pérez Gómez, Saint, Onge Michel, Charles Taylor se utilizan aportaciones relacionadas con didáctica. De Joan Luis Alegret, Xavier Besalú, Paloma Gavilan, Giovanna Campani, Genievive Vinsonneau, Marina Lovelace, Georgina Miranda, Pilar Molina, Rosa Velásquez. Pedro Ortega Ruiz, Joseph Miguel Palaudarias. Cruz Pérez Pérez. F. Rodríguez López, Y F. Sentís, Rosa Alcudia, Neus Sanmartí, Juan Carlos Torrefo, Luís Villoro, Jesús Viñas, Miguel Ángel Essomba se recuperan aportaciones de diversidad cultural. Y, J. Elliot, Juan Orlando Luna Sarabia, Alberto Parisí, Varas, Anna María Salgueiro Caldeira, Gabriel E Salomé Flores, Roberto Sampieri H., Carlos Collado y Pilar Lucio son utilizados para tratar temas de investigación.

De los ocho que se citan dos veces, Tomás Miklos, María Elena Tello, Rafael Flores Ochoa, Y Tobón Restrepo, Alonso, y, J. Onrubia, Rosa Alcudia se citan con un libro; mientras que son citadas dos publicaciones de José Antonio Jordán, Ernesto Schiefelbein, Miguel López Melero y Norberto Fernández Lamarra. Asimismo, hay dos autores citados con tres publicaciones, entre ellos, a Xavier Besalú se le refieren dos publicaciones y de Auxiliadora Sales se refieren tres libros. Los autores citados cuatro veces son Merisa del Carmen Alcudia con tres libros; José Gimeno Sacristán con dos libros y, Carlos Muñoz Izquierdo con un libro.

²⁹ Ver Anexo 27.

A pesar que este programa de maestría cuenta con pocas referencias teóricas, su línea también es socio crítica, aunque puede resultar limitada en cuanto a la construcción del conocimiento de los maestrantes y la posibilidad de una discusión amplia sobre la teoría.

La Maestría en Psicopedagogía de la UNACH³⁰ cuenta con 446 autores de los que se hacen 653 referencia, entre los cuales, 372 se citan una vez. Entre los 41 que se citan dos veces, encontramos que A. Bandura, S.A. Alvi, Y Khan, S.B., M. Appel, D.L. Blustein, R. Bisquerra, S. De La Torre, N. Entwistle, H.B. Gelatt, O.G. León, Y Montero, A. R. López Bonello, R.P. O' Hara, Y J.F. Kinnanne, E. Rocabert, F.W. Vondracek son recuperados con un libro; y, se cita con dos libros a L. Stenhouse, M. Lipman, J. Gimeno, C. Coll, Ajuriaguerra, J. Alonso, R. Carballo Santaolalla, J. Crites, K.M. Escudero, Inda Lauro Estrada, R. Fernández Ballesteros, C. García Pastor, Illan Romeu, J. Jiménez, Y L. Girondo, J. Mayor, A. Suengas Y M. J. González, I. Monjas, J. Nava Ortíz, M. D. Prieto, L. Poggioli, D. Villafuerte, A. Orden De La Hoz, M. Sánchez, A. Suárez, M. Costa Y E. López, C. Monereo, M. Rodríguez Rojo. Hay 14 autores que se refieren tres veces, entre ellos a S. Defior se le cita con un libro; L. Cohen, L. Buendía Colás, D.T. Campbell, C. Castaño López Mesas, R. Driver, J.D. Novakso citados con dos libros; y J. Alonso Tapia, Juan Azcoaga, J. Fainstein, Ma. J. Díaz- Aguado, A. Gessel, D. Gil, C. Genovard, Raquel Krawchik son citados con tres libros. Cinco autores cuentan con cuatro referencias, de los cuales, Donalson, Ausubel y Nickerson son citados con dos libros, mientras que Nisbet y Pérez Juste son citados con tres libros. Entre los dos autores que se refieren cinco veces, M. Rodríguez se cita con cinco libros y Feuertein se cita con tres libros. M. Román Pérez y Diez López se refieren seis veces con tres producciones conjuntas. En el caso de los tres autores con ocho referencias: A.R. Luria, F. Rivas y D.E. Súper, se utilizan cuatro libros de cada uno. Vigotsky y Rodríguez son los dos autores que aparecen con nueve referencias de cinco y ocho libros respectivamente. A. Salvador, H. Gardner y J. Bruner son citados diez veces con cinco, seis y siete libros respectivamente. A J. Pozo se le refiere doce veces con un solo libro; a Jesús Beltrán se le refiere 17 veces con ocho libros y a R. Stenberg es referido 19 veces con libros diferentes.

Haciendo un análisis comparativo de los teóricos que son referidos como lecturas obligatorias y complementarias en los programas de asignaturas de cada maestría³¹ se observa que las tres maestrías privadas trabajan con muy pocos autores en comparación con las maestrías públicas y refieren de pronto a un mismo libro varias veces, lo que

³⁰ Ver Anexo 28.

³¹ Ver Anexo 29.

pareciera denotar que no hay un abordaje teórico amplio que propicie la apertura del conocimiento de los maestrantes. En algunos casos se observan contradicciones entre las líneas de trabajo de autores que se trabajan en los cursos, ya que mientras algunos cursos tienen un sustento crítico o constructivista, en otros la mirada sigue siendo tradicionalista. Además, en algunas, se da poca importancia al tema de educación como tal para enfatizar en la psicología educativa, la investigación y la política educativa. Solamente en una de éstas maestrías se abordan temas de curriculum.

En las maestrías públicas en cambio, se trata de mantener un equilibrio entre todas las áreas de atención, lo que de alguna forma propicia una discusión teórica integral. Aunque en el caso de la maestría en psicopedagogía, no obstante que incluye a algunos autores de corte crítico, se centra de manera preponderante en la habilitación instrumental para el diagnóstico y la intervención psicopedagógica, y lo que llama mayormente la atención es que se utilizan muchas referencias de tres autores (10 de Bruner, 17 de Jesús Beltrán y 19 de Stenberg), mientras que el resto de los autores se citan una sola vez (372 autores) y los demás entre dos y siete veces; y es inevitable preguntar si es válido basar la formación de maestría en tan pocos autores.

CAPÍTULO 4

FORMACIÓN DE MAESTROS EN EDUCACIÓN: RECUPERANDO SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS EN EL CURRÍCULUM VIVIDO

Cuando hablamos de los significados de la formación de maestros en educación nos estamos refiriendo a aquellos que los alumnos construyen y reconstruyen a lo largo de su proceso de formación a nivel de maestría; construcción que tiende a ser muy diversa en virtud de que cada sujeto otorga un significado específico a su experiencia de acuerdo con los motivos que tiene para estudiar una maestría, para ingresar a un programa en determinada institución, los tiempos y horarios de asistencia, estudio y dedicación al programa, el aspecto económico y hasta los niveles de exigencia de cada institución. De tal forma, vamos a encontrar docentes que ingresan a un programa porque tiene prestigio y reconocimiento aunque tenga que asistir durante cuatro días a la semana, mientras que otras personas optan por el que solamente requiere de llegar cuatro o seis horas a la semana. De igual manera, algunos acudirán a buscar el documento que avale sus estudios de posgrado, mientras que otros lo que buscarán será profundizar y reflexionar sobre su formación.

Esto, como ya hemos mencionado en otros apartados, determina la participación de cada sujeto, su nivel de compromiso y preocupación por su formación, lo que llevará a experiencias muy diferentes de un sujeto a otro y de un programa a otro; lo que impactará de manera significativa en la formación de maestros en educación y en la práctica docente que posteriormente desarrollen en su centro de trabajo; y por supuesto, tiene una relación directa con los resultados educativos de la educación básica, la posibilidad de superar el rezago y mejorar la eficiencia terminal en los diferentes niveles, a partir de que el hecho de estudiar una maestría motive o no al docente para desarrollar un mayor compromiso con sus alumnos y con el contexto en el que se desarrolla su práctica.

Es por ello que en este capítulo se expone la experiencia de los actores³² durante el proceso de formación en las maestrías en educación, a partir de la información que ellos proporcionaron en entrevistas que se llevaron a cabo con esta finalidad³³, durante el período que va de marzo a octubre de 2009. En el capítulo se recupera la información obtenida de las entrevistas realizadas a 32 alumnos y 18 docentes de seis maestrías (tres públicas y tres privadas), considerada como las de mayor demanda en la entidad.

La presentación del capítulo se realiza en torno a tres categorías: la finalidad, la orientación y las prácticas que prevalecen en cada programa. La definición dada a las categorías construidas en el proceso de investigación se anota a continuación:

- a) la finalidad se refiere a los significados construidos por los actores (docentes y alumnos) en torno a su participación en la maestría, así como el sentido que dan a la formación y la forma como ello determina la elección del programa, su compromiso y participación con los procesos que le corresponden.
- b) la orientación teórica del programa se refiere al conocimiento que tienen los actores del enfoque teórico que sustenta cada propuesta curricular, lo cual, se ha considerado de gran importancia pues a partir de ello se trazan caminos y formas de participación en el aula tanto de docentes como de alumnos refleja además el grado de involucramiento que tienen los actores en el programa.
- c) las prácticas de formación en las maestrías se refiere a las experiencias que los actores viven a lo largo del proceso educativo en contraste con sus finalidades.

4.1. LAS FINALIDADES DE LA FORMACIÓN

En este apartado se identifica la forma como los docentes que estudian una maestría en educación conciben su ingreso, permanencia y egreso del programa de su elección. En muchos casos es posible observar que quienes acuden a estudiar una maestría tienen de antemano, ciertas concepciones sobre la utilidad de emprender y concluir el proceso y ello, por ende, determina su participación.

³² Entendemos por actores a todos aquellos que intervienen en el desarrollo y consolidación de la vida intelectual y social de los programas de posgrado; en concreto, son los estudiantes, profesores y tutores, así como los funcionarios y el personal administrativo. Unos son protagonistas directos de la vida social e intelectual de los programas, los otros son responsables de la organización y funcionamiento institucionales. (Sánchez Puentes; 2001:38)

³³ Ver guías de entrevista en Anexos 30 y 31.

En términos generales, los fines y propósitos fundamentales del posgrado son:

- *La formación de recursos humanos para la investigación en las diferentes áreas del conocimiento, a fin de atender la demanda de producción de ciencia y tecnología de los distintos sectores de la producción y la cultura.*
- *La formación de personal académico en docencia e investigación para atender las necesidades del sector educativo en sus distintos niveles, en particular de la educación superior y del propio posgrado.*
- *La formación de personal académico altamente calificado para el sector productivo y de servicios. (Jiménez; 2001:79).*

Y en el caso de la Maestría, la importancia se centrará en la formación de recursos humanos para la educación, para lo cual se requiere de una estrecha vinculación entre las actividades de docencia y de investigación, así como de una relación entre docente y alumno de formación permanente a través de los procesos que se generen; lo que de alguna manera garantizará, para el caso de los programas de maestría en educación, que los egresados puedan recuperar elementos que les ayuden a re significar su práctica educativa.

Es por eso que se consideró importante recuperar los significados que los estudiantes de maestría atribuyen a su formación y su participación en determinado programa y las entrevistas en este sentido giraron en torno a los motivos que tuvieron para estudiar la maestría, considerando sobre todo, que la oferta de propuestas y programas de posgrado por sí mismas, no significan o determinan la profesionalización docente, es necesario comprender ¿qué hace que los aspirantes de posgrado se inscriban en estos procesos?

4.1.1. Motivos para estudiar una maestría

La posibilidad de ingresar a cursar estudios de maestría supone diversos motivos que los docentes manifiestan como parte de sus proyectos de profesionalización, con la intencionalidad de modificar sus acciones. De ello deviene una asociación que se hace del proyecto de profesionalización con la preparación y desarrollo profesional. Al respecto resultan ilustrativos algunos testimonios:

Alumno 1. ...decidí ingresar a la maestría porque considero que representa un camino a seguir, que significa, actualización, preparación constante y permanente, una formación especializada para analizar, recrear y transformar la práctica, manejar los conocimientos, superar el sentido común y la intuición, así como lograr un proceder científico y creativo.... (MES - UNACH)

Alumno 3. ...me inscribí a la maestría porque creo que me dará la oportunidad de enriquecer conocimientos, ampliar expectativas en el área profesional, acercarme a la

vanguardia de la labor docente, y poder contar con herramientas necesarias para desempeñarme de mejor manera frente al grupo... (MP – UNACH)

Alumno 11. ...la maestría es la posibilidad de una mayor preparación, búsqueda de nuevas perspectivas y una visión más amplia sobre las posibilidades de una transformación social a consecuencia de la educación... (MES - UNACH)

Si bien estas argumentaciones ponen énfasis en conformar proyectos de profesionalización donde el maestrante se preocupa por su preparación y desarrollo profesional también es cierto que la aspiración se orienta a considerar el mejoramiento y especialización profesional como condición de perfeccionamiento de la tarea docente. Tal vez porque como profesional de la educación tienen muy presente que “la tarea del mejoramiento de la actividad profesional a través de la revisión y renovación de conocimientos (científicos, pedagógicos y culturales), actitudes y habilidades que con el tiempo van quedando deteriorados” (Carrizales, 2002: 101) y su actualización se convierte en una demanda que el propio sistema y autoridades educativas se encargan de recordarlas en todo momento. Entonces vemos que en estos casos, el educador está obligado a buscar alternativas para su profesionalización, aunque podemos decir que en los testimonios anteriores, se ha recuperado también una preocupación relacionada con mejorar cualitativamente la práctica educativa, lo que nos hace pensar que los docentes que se incorporan a estas maestrías lo hacen con la intención de incidir, mediante su práctica, en la mejora de los procesos educativos en cada una de sus instituciones.

El interés por realizar estudios de posgrado en educación, también está asociado con el énfasis que se ha dado, en las últimas décadas, a la formación permanente y el consecuente aumento de estímulos a los trabajadores académicos, quienes desde luego respaldan sus acciones de profesionalización, en su búsqueda por alcanzar la productividad, eficiencia, competencia e incluso, la excelencia académica, vía su participación en diferentes experiencias de formación profesional, pues ello supone un beneficio no sólo individual, sino también, social, institucional, escolar, y pedagógico. Así lo expresaron algunos de los estudiantes entrevistados cuando se les preguntó en torno a las razones que les llevaron a realizar estudios de maestría:

Alumno 4. ...tener mayor preparación para brindar un mejor servicio, y obtener una formación vanguardista de la educación moderna, al mismo tiempo ser parte importante de las innovaciones, siendo capaces de afrontar los problemas presentes y futuros en materia de educación, a la vez que tener mayor acervo cultural, para ofrecer una educación de calidad... (MCE - IEU)

Alumno 7. ...detectar, conocer y superar limitantes que diariamente se presentan en la actividad educativa, junto al análisis de problemas para posteriormente plantear propuestas, producto de la revisión y revaloración de las prácticas educativas... (MES – UNACH)

Alumno 11. ...obtener un rendimiento satisfactorio, manteniéndose al día para llevar a cabo un proceso enseñanza aprendizaje con resultados positivos, teniendo suficientes herramientas de las cuales echar mano, e intentar ofrecer soluciones... (MDC - UPN)

Como se puede observar, para algunos maestrantes, ahora el asunto de la profesionalización docente no es sólo cuestión de gusto y voluntad personal; se convierte además en una necesidad para mejorar su quehacer docente, ante la velocidad y rapidez de las transformaciones científicas y tecnológicas. Lo anterior refleja un compromiso de los docentes en formación que va más allá de intereses y beneficios personales, que centra la atención el docente en el proceso educativo y abre un abanico de posibilidades para el ejercicio de la docencia y la gestión educativa.

Por otra parte, la preocupación por ingresar al posgrado también está estrechamente relacionada con su deseo de actualizarse en su campo profesional, sobre todo en aquellos profesionistas que están dedicados a la docencia sin tener una formación pedagógica de origen; probablemente debido a que la tradición dice que la experiencia en el posgrado ayuda a formalizar la educación al incrementar los conocimientos y ampliar las competencias de los docentes, lo que le otorga la posibilidad de que el posgrado le provea elementos de profesionalización o por lo menos, como ellos expresan, sea una buena oportunidad de actualizarse profesionalmente:

Alumno 5. ...actualización constante, para el mejoramiento sistemático de nuestra labor educativa y la posibilidad de apropiarse de elementos metodológicos, así como la apertura para criticar, analizar y realizar aportes... (MCE – IEU)

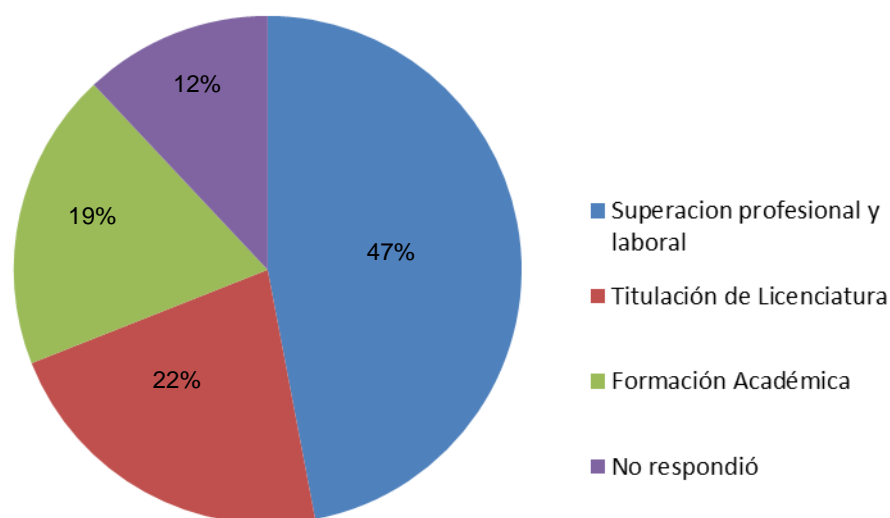
Alumno 7. ...oportunidad de conocer diferentes teorías actuales que sustenten nuestra labor docente, a partir de obtener un mejor nivel académico y poder profundizar en el gran caudal de la educación... (MID –UVG)

Alumno 11. ...oportunidad de enriquecer conocimientos, ampliar expectativas en el área profesional y la manera de acercarse a la vanguardia de la labor docente, haciendo uso de la teoría... (MP – UPGCH)

Puede apreciarse que cuando estos maestrantes definen sus motivos para profesionalizarse particularmente los relacionan con el asunto de la revisión y renovación de su formación. En

este sentido se detecta que la actualización sigue representando prestigio y aún se relaciona con eficiencia, utilidad, competitividad, calidad, excelencia, y sobre todo éxito individual y social. Es una forma de legitimar la tarea docente de calidad. Sin embargo, estas son solamente algunas opiniones y representan una minoría, ya que en la mayoría de los casos, los docentes tienen motivos bastante utilitarios para estudiar la maestría (ver gráfica 1).

Gráfica 1
Razones para estudiar la maestría



De manera sintética, cuantificando los motivos expresados por los docentes en formación que fueron entrevistados, podemos apreciar en la gráfica 1 que 47% de los entrevistados señalaron la superación profesional y laboral como razón para realizar sus estudios de maestría, entendida ésta como la posibilidad de tener un mejor trabajo o mejorar su condición actual (ascender en el escalafón, obtener puntos para carrera magisterial o escalar su actual puesto); mientras que 22% argumentó que lo hizo por obtener el título de licenciatura, lo que da un significado más utilitario aún a su participación en el posgrado; y solamente 19% argumentó la necesidad de acrecentar sus conocimientos y su formación académica como la razón por la que ingresó al posgrado. Esto tiene serias consecuencias, como un docente formador comentaba; *"... tenemos mucha pasividad, tenemos una tendencia hacia el alumno no crítica, porque vienen nada más a obtener título de licenciado, el trabajo no es comprendido, pero si muchas veces se pelea un diez..."* (Docente 3); es fácil imaginar que ello representará un determinante de la actitud, disposición, compromiso y trayectoria que construyan los estudiantes de maestría.

Vale la pena resaltar que actualmente acuden a estudiar posgrados en educación personas que no pasan de los 27 años, se trata de recién egresados que buscan el posgrado como alternativa para la titulación de licenciatura, lo que desde el punto de vista de los formadores, determina su participación en detrimento de su formación. Al respecto algunos de ellos señalaban:

Docente 1. ...80% de los que yo he encontrado van para titularse...el profesor está consciente que va a buscar el documento, porque no le van a dar formación sólida no lo van a formar para investigador, he platicado con varios y ellos reconocen que estudiaron un programa que los profesionalizó de algún manera en el campo de la educación o la docencia, pero no lo formo en la investigación o los credencializó, así es más crudamente y ellos están conscientes...

Docente 7. Hay algunos estudiantes que estudian la maestría por este reglamento que dice que con 50% de créditos de maestría pueden obtener el título de licenciatura,... egresados de la misma institución, que no habían hecho una tesis, que no la iban a hacer, que tampoco habían pasado ceneval y la misma institución les ofrece la opción para que se puedan titularse de la licenciatura...

Docente 10: ... en la escuelas privadas en los últimos 6 o 7 años se ha dirigido básicamente a sus egresados de licenciatura entonces ellos los absorben a través de las maestrías como una posibilidad de titularse...

Otros docentes opinaban que los alumnos solamente llegan a buscar el grado, por lo tanto, buscan un programa que sea rápido, que les reclame poco tiempo de dedicación y en el que solamente sea suficiente con llegar a las asesorías semanalmente.

Docente 8. ...las instituciones privadas están ofertando esos programas de formación con un tiempo mínimo, con el esfuerzo mínimo, sin hacer tesis y pues eso es lo que está motivando a la gente a ir, y en cuestión de precios creo que la UNACH y las privadas ahí van no hay una gran diferencia pero los alumnos lo que están buscando ahorita es salir lo más rápido posible y con el menos esfuerzo... y otros por tener su papel para sus puntos de carrera magisterial, otro es la credencialización y precisamente están buscando lo más fácil y lo más rápido...

Docente 9. Tiene mucho que ver con lo que ya se decía, que van por un papel es la utilidad que yo quiero o sea yo voy a buscar un papel en caso de una materia tengo un papel...

Docente 11. ...como que están pensando si en una parte con lo que tiene que ver con el conocimiento administrativo burocrático de exigencia de documentación para ascender o recibir algunos otros beneficios...

Lo anterior permite entender que en la mayoría de los casos, la motivación de los alumnos está alejada de la formación académica, y es la propia dinámica social y laboral la que les orilla a buscar una alternativa de profesionalización y credencialización que les sirva, como ellos argumentaron, “para tener nuevas oportunidades de trabajo”, “para tener un grado más

en escalafón” o “para titularme de la licenciatura por maestría” sobre todo, argumentaban, porque actualmente “hay que aumentar nuestro nivel académico” como un reclamo institucional.

En consecuencia, “los estudios de posgrado dejan de relacionarse con el interés de adquirir una formación para el ejercicio de una docencia de alto nivel..., dejando incluso de vincularse con las posturas más cuestionables, como las que reducen este tipo de estudios al nivel de compensación de las carencias de formación generadas en el nivel anterior, o simplemente de brindar formación general...” (Pérez; 2007:65). Algunos docentes entrevistados señalaban que. “cuando el programa tiene una fama o una reputación social muy pobre, van pensando en obtener el grado, no en querer profesionalizarse”³⁴. Se mencionó con insistencia que, dado que la universidad pública exige que los maestrantes lleguen titulados de licenciatura, el nivel de compromiso en estos ámbitos es mayor y, por ende, también será mayor el logro obtenido.

4.1.2. ¿Credencialización o formación?

Ya se ha mencionado que muchas veces la idea que prevalece en torno al hecho de estudiar una maestría es la mera obtención de un documento que avale la formación, en cuyo caso los alumnos de maestría van construyendo también ciertas expectativas en relación con su formación en la maestría, dependiendo de aquello que motivó la elección e ingreso a un programa. Mientras que algunos solamente esperan obtener un documento que les permita ascender en su puesto de trabajo, otros esperaran construir nueva herramientas para su práctica docente. En las respuestas dadas por algunos de ellos, encontramos que sirve además, para trascender la visión instrumental hacia una práctica reflexiva y centrada en las necesidades del contexto, tal como ellos mismos señalaban:

Alumno 7. ...renovar la práctica educativa, reorientando los procesos pedagógicos y siendo capaces de plantear alternativas de solución a problemáticas de la labor docente, adecuándose a los cambios que se promueven en educación, a partir de la reflexión crítica de la práctica docente...

Alumno 17. ...entrar en la dinámica de la comprensión y transformación de las prácticas educativas, y conocer nuevas formas de trabajo, así como programas y proyectos de investigación sobre problemáticas educativas del estado, para que en esa medida se pueda fortalecer la práctica docente, generar formas de trabajo

³⁴ Entrevista a docente 8 de maestría.

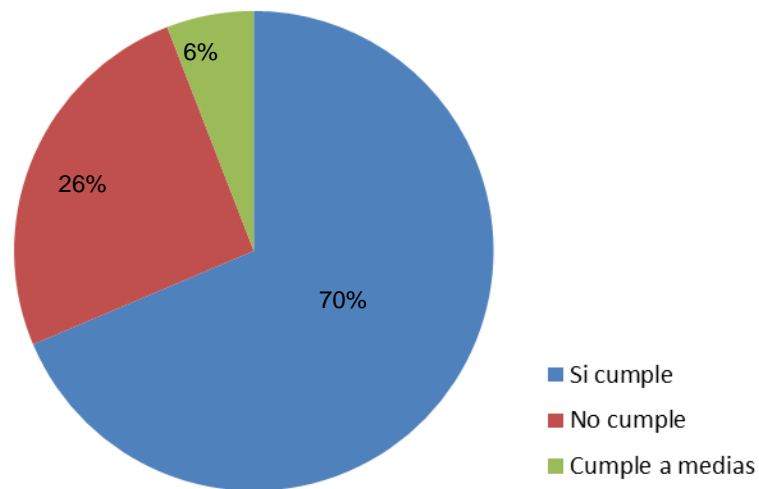
generosas y aumente la capacidad de reflexión de problemáticas de la labor cotidiana...

Alumno 21 ...responder a las necesidades de trabajo frente a grupo, a través de la superación académica para llegar a obtener y crear herramientas de trabajo que aterricen en el campo de la educación, y contribuyan a erradicar el conformismo de la práctica rutinaria...

Como se puede apreciar, las expectativas que tienen algunos docentes de su formación en la maestría, se proyecta en un discurso bastante prometedor en relación con la transformación de su quehacer profesional, expresando confianza en poder superar los problemas procedimentales identificados en su práctica.

Sin embargo, para otros, esto no es así, aun cuando la mayoría reconoce que la maestría que estudian cumple sus expectativas, otros más aseguran que no. Entre los primeros, la mayoría argumenta que esto es posible en tanto que lo que necesitan es titularse o tener el grado de maestro; entonces, “la tendencia general piensa en el posgrado ya no como nivel compensatorio de deficiencias académicas, ya no como interés por el desarrollo intelectual y científico o en la maduración de las disciplinas, ya no en la implicación académica profesional, sino como meta por alcanzarse, como credencial” (Esquivel 2002:28); solamente algunos refieren que esto ha sido posible gracias a los conocimientos y elementos pedagógicos que han podido recuperar para su docencia.. Entonces surge la cuestión de qué tan significativo resulta que se cumplan estas expectativas cuando se encuentran tan alejadas de principios pedagógicos o educativos. Es decir, desde su llegada al posgrado, los maestrantes ya van olvidados de su realidad educativa, de las personas a quienes debiera beneficiar su formación y centrados en la obtención de beneficios personales. Por su parte, los segundos refieren como impedimento para el cumplimiento de sus expectativas, problemas administrativos y el poco tiempo destinado a las clases; al respecto también tenemos que cuestionar, ¿cómo es que no se cumplen éstas cuando solamente buscan incrementar su trayectoria con la constancia que dé cuenta de cierta formación? Como podemos ver en la gráfica 2, 70% considera que sí se cumplen las expectativas, 26% argumenta lo contrario y 6% refiere que sus expectativas se cumplen a medias.

Gráfica 2
Cumplimiento de las expectativas de los alumnos



Y entre los alumnos que respondieron afirmativamente, encontramos que 80% tienen como principal objetivo titularse de la licenciatura, mejorar en escalafón o ascender en su trabajo. Todo ello “en detrimento de la investigación, una de las orientaciones tradicionales en este tipo de estudios...reconocidos como los espacios para el desarrollo del trabajo intelectual, para la producción o desarrollo del trabajo científico..., o para el conocimiento o dominio de las tradiciones disciplinarias...” (Pérez; 2007: 65). Solamente 20% expresaron expectativas académicas relacionadas con el conocimiento y mejora de su práctica docente; sin duda, esto va a determinar su permanencia y las características de su participación, así como el grado de involucramiento en el programa; es decir, un alumno involucrado de manera reflexiva estará al tanto del trabajo a realizar y se adentrará en el curriculum, en sus principios, propósitos y en lo que se espera lograr en él como maestro en educación.

4.2. ORIENTACIÓN TEÓRICA DE LA FORMACIÓN

Se inicia este apartado señalando que 77% de los entrevistados no conocía el perfil de egreso o las habilidades, competencias o potencialidades que el curriculum propone para su formación, lo que denota que no ha habido un involucramiento que permita a los docentes en formación trazar su trayectoria. Es inevitable pensar entonces que en el momento de seleccionar la maestría a la que ingresaría, tampoco hubo gran conocimiento de lo que se le ofrecía.

En este tema, vale resaltar que se identificaron mejor informados y más involucrados con su propuesta curricular a los alumnos de las maestrías de la UNACH (universidad pública) que los de las maestrías privadas, ya que sus respuestas se acercaban más a los planteamientos del curriculum. En el caso de las maestrías privadas los alumnos dieron respuestas más ambiguas, como *“Busca preparar a los docentes, de tal forma que este se cumple por medio de las experiencias de aprendizaje y eso hace que se aprenda de ellas”*; *“Busca a través de su objetivo la superación de sus alumnos...”*; *“Busca a través de su objetivo formar a investigadores y docentes que conozcan las principales teorías educativas”*; *“El objetivo de la maestría es contribuir para el desarrollo de mejores habilidades y conocimiento en el sector educativo”*; respuestas al parecer, surgidas del discurso repetido en las aulas, pero que no tienen relación con los objetivos curriculares planteados en los planes de estudio; además, aproximadamente 20% respondieron que no conocían los objetivos y 7% argumentaron conocerlos pero sin poder mencionar su contenido.

Por lo anterior podemos señalar que el grado de involucramiento y conocimiento del curriculum representa un importante obstáculo para la construcción de una identidad docente sólida, pues al no saber qué pretende lograr la propuesta curricular con ellos, tampoco pueden trazar un camino que les permita el cumplimiento de estas metas, que tampoco han sido construidas por ellos mismos, más allá de la posibilidad de obtener el documento que avale su paso por el posgrado.

4.2.1. Enfoque teórico del programa

En la investigación se consideró importante recuperar el conocimiento que los actores de estos programas tienen con respecto al enfoque teórico de la maestría en la que participan como estudiantes o docentes, considerando que a partir de este conocimiento es posible valorar el compromiso formativo que tienen. Se considera que es en el enfoque teórico del programa en donde los actores encuentran las directrices para la formación; ya que *“puede priorizar la oferta de una formación teórica conceptual en algunas áreas del conocimiento..., orientada hacia una formación para la investigación, o bien al desarrollo de estrategias de intervención e innovación que posibiliten el mejoramiento de la práctica profesional...”* (Pérez; 2007:70).

Al respecto, cuando se les cuestionó acerca del enfoque teórico del programa que estudiaban, 75% dijo no conocerlo. De 25% que respondió afirmativamente más de la mitad

sostuvo que el enfoque teórico de su maestría era constructivista o humanista, pero sin que lograran definir ninguna de las dos teorías. 10% respondió que es conductista o tradicionalista y las respuestas del resto (35%) no tuvieron nada que ver con el conocimiento de un enfoque teórico, ya que decían cosas como:

- Alumno 1. ...El enfoque teórico es basado en las diferentes áreas del conocimiento que se engendran en la pedagogía, pues se analiza aspectos como teorías conductuales, teorías humanistas, etc.
- Alumno 2. ...Los enfoques teóricos de la maestría son pedagógicos, psicoanalíticos...
- Alumno 7. ...El enfoque se aplica más en el campo de la superación docente...
- Alumno 8. ...Manejo y mejor desarrollo en el diseño de currícula educacionales.
- Alumno 9. ...Considero que las diferentes perspectivas de cada teórico son importantes aunque claro que su abordaje en el aula es muy poco.
- Alumno 11. Los enfoques teóricos de la maestría como son los filosóficos, pedagógicos, psicológicos, no se ve reflejado porque se trabaja con elementos que nada más sirven para cubrir la asignatura.
- Alumno 15. ...el enfoque teórico de la maestría está basado en formar profesionistas líderes, emprendedores con espíritu de superación, capaces y triunfadores.
- Alumno 16. ...la maestría está sustentada bajo las teorías pedagógicas, psicológicas, psicoanalíticas, pedagogía crítica etc.
- Alumno 17. ...el enfoque se basa en la relación de los temas, ya que de esta forma se va conociendo el desarrollo de dicho proceso educativo...
- Alumno 18. ...el enfoque que sustenta a la maestría se basa en formar alumnos con capacidad para desarrollarse profesionalmente.
- Alumno 19. ...Dicho enfoque teórico está basado en la teoría y la práctica.
- Alumno 20. En la economía es su fortaleza.
- Alumno 22. Como mencione anteriormente el enfoque teórico que se promueve es basado a través de las diferentes teoriza que se analizan y así como las áreas que envuelven a la pedagogía.
- Alumno 23. Sí, está basado en una mejor educación, aun sin propuestas....
- Alumno 29. ...los enfoques teóricos de la maestría como son los filosóficos, pedagógicos, psicológicos...

Lo anterior permite afirmar que muchos docentes que estudian maestrías en educación no cuentan con un conocimiento serio de los referentes que están sustentando su formación.

Esto implica, además, que no se comprometan con una propuesta didáctica concreta y que tengan dificultades para consolidar su formación y su práctica docente en un sentido u otro.

Además, argumentaban que *"este enfoque teórico se desarrolla a medida que avanza el programa, durante las clases, mediante las participaciones de los alumnos y las diversas actividades"*, pero no argumentan acciones concretas que mostraran este proceso de recuperación, lo que nuevamente da cuenta del desconocimiento de las implicaciones de un enfoque teórico aplicado a un proceso de formación; hay que considerar además, que 10% que dijo no saber de qué manera se refleja el enfoque teórico que sustenta su formación como maestro en educación.

Por otro lado, entre los docentes que fueron entrevistados al respecto, algunos ofrecieron argumentaciones más amplias:

- Docente 1. Lo que yo observo en el enfoque teórico es un enfoque neoliberal.... En este sentido he observado que esta institución si tiene esas dimensiones o sea esta en el plano actual de las tendencias curriculares sin embargo dada su concesión religiosa cristiana si he notado que ahí hay la dimensión humanística muy marcada y muy profunda porque una cosa es el curriculum formal y el real, sin embargo, tanto en lo formal como lo real, el humanismo cristiano es muy evidente en estos currículos...
- Docente 2. El enfoque teórico que sustenta la Maestría en Educación es constructivista dialógico. Parte del supuesto de que cada persona es constructora de su aprendizaje pero no lo hace de manera aislada sino siempre en relación con los demás. La comunicación es esencial en el enfoque.
- Docente 3. El enfoque teórico que sustenta la Maestría en Educación es el constructivismo dialógico. De acuerdo a éste el conocimiento se construye en espacios de diálogo por lo que el programa promueve una relación docente-estudiantes abierta y respetuosa, así como la realización de actividades que promueven el diálogo permanentemente y el desarrollo de un pensamiento autónomo en sus estudiantes....
- Docente 5. Para promover el enfoque constructivista dialógico, los docentes mantienen una comunicación entre ellos (a través de las Academias), establecen los principios y acciones de la formación para cada especialidad, actualizan contenidos y se mantienen en un proceso de autoformación. Al llegar a las aulas cada docente conoce lo que los demás están haciendo y contribuye al proceso integral de los estudiantes. Por su parte, los estudiantes tienen que desarrollar habilidades de comunicación que les permitan expresarse, defender sus puntos de vista y aceptar la crítica a su trabajo. Para ello se organizan foros de presentación de avances de trabajos de investigación, se integran comités tutoriales que revisan...
- Docente 7. Sí, de manera general lo que puedo señalar es que es un plan que fue diseñado bajo un enfoque que se conoció como dialógico constructivista y que recupera dos

cuestiones centrales primero el dialogo pedagógico, o el dialogo como una estrategia didáctica con una posibilidad del dialogo con una construcción de conocimiento dado que el conocimiento se construye socialmente y como producto de la comunicación dialógica vinculada a la cuestión de lo dialógico lo constructivista y construccionista, en términos de la construcción de conocimiento como un proceso de cognitivo, social y la transformación de la realidad como resultado de la construcción del conocimiento en entonces en esta perspectiva concibo la propuesta del plan...

Aunque 25% no logró opinar de manera clara sobre el asunto, ya que se limitaron a expresar

Docente 4. Se trabaja con los maestrantes de manera colaborativa.

Docente 8. El enfoque de diversidad con un sustento antropológico critico aunque con poca incidencia en el programa...

Docente 9. Dicho enfoque es constructivista...

En otros casos, 10% dijeron no conocer el programa o se negaron a opinar. Lo anterior nos permite comprender que aún hay una considerable cantidad de docentes formadores de maestros en educación que desarrollan su práctica un tanto a la deriva, al no tener un conocimiento amplio del programa educativo en el que trabajan. Podemos también considerar que aquellos docentes que logran argumentar respecto al enfoque que sustenta su trabajo, podrán realizar una mejor selección de contenidos eligiendo autores que se encuentren vinculados con la línea a seguir planteada desde el curriculum, al mismo tiempo que promueven con este abordaje teórico, la construcción por parte del alumno de nuevos posicionamientos teóricos y prácticas en relación con su quehacer educativo. En este sentido, hay que comprender que

“...la diversidad de teorías en torno al objeto educativo o de enfoques que sustentan o con los que éstas se relacionan no es tanto el problema, sino la articulación que se pueda establecer entre las mismas con la posibilidad de producir argumentos significativos desde los sujetos particulares, posibilidad que estará determinada por el conocimiento que se tenga no solo de las polémicas relacionadas con el conocimiento social y educativo, y de las perspectivas epistemológicas que las sustenten, sino de la articulación que los sujetos hagan de este bagaje cultural con el pensamiento que oriente sus prácticas sociales y educativas” (Pérez; 2007:25)

Todo ello representa una triangulación entre lo que se pretende lograr desde el curriculum, lo que el docente recupera para su aplicación y la manera como esto se fortalece teóricamente en la práctica.

4.2.2. Los teóricos que orientan la formación

Más allá del enfoque teórico del programa que se expresa en el Plan de estudios, en los distintos programas de asignatura se plantea la recuperación de autores, conceptos y planteamientos teóricos que hacen factible guiar la formación de acuerdo con este enfoque. En este sentido, "es necesario reconocer los estudios de posgrado –y de manera particular la maestría en educación– como espacios para desarrollar habilidades intelectuales en los estudiantes, que les apoyen en el desarrollo de las competencias para buscar información actualizada y formular respuestas rigurosas y fundamentales sobre diversos tópicos" (Pérez; 2007: 71). Al respecto que consideró preguntar a los maestrantes acerca de los teóricos que revisan en sus asignaturas y encontramos algunas respuestas como las siguientes:

Docente 6. Rafael Guerra, Sampierri, Soriano, Coll...

Docente 11. Bueno se están basando en Eduardo Remedy, otros que están trabajando en los programas educativos, lo de competencias lo trabajan a César Coll

Docente 12. En lo particular me apego a los enfoques de Paulo Freire, Vigostky y Enrique Rincón Rivera...

Docente 16. Bueno uno de los teóricos es Gimeno Sacristán que ya está apoyando el proceso dialógico, otro es Habermas por que tiene una mirada en todo el proceso de la comunicación, está Tortajada de los principales teóricos...

Mientras otros expresaron:

Docente 1. ...Los teóricos que se abordan a lo largo del proceso de formación de la Maestría en Educación con especialidad en Investigación educativa son Ricardo Sánchez Puentes, Marcelino Cerejido, Pierre Bourdieu, Larry Laudan, Ambrosio Velasco, Gimeno Sacristán, Jurgén Habermas, que son los que con sus planteamientos promueven la propuesta de formación de investigadores centrada en el constructivismo dialógico. Además de éstos en los cursos se abordan muy diversos autores que han aportado algo al campo de la investigación educativa, de acuerdo al contenido particular de cada asignatura.

Docente 3. Los teóricos que sustentan el enfoque constructivista dialógico de la Maestría en Educación con especialidad en Docencia son Gimeno Sacristán, Flecha y Tortajada y Habermas (éstos son los que se citan en el plan de estudios). En el caso particular de la especialidad en investigación educativa, en donde yo imparto las asignaturas, el enfoque está inspirado en la propuesta de formación de investigadores de Sánchez Puentes y de Alicia de Alba...

Docente 5. Aquí si depende mucho, depende si nos metemos en el área de política educativa pues ahí vamos a encontrar infinidad número de teóricos que trabajan en esto, si nos metemos en las cuestiones sociológicas vemos los clásicos de la sociología que están inmersos en cuanto las cuestiones de la educación y si nos vamos en la especialidad , en docencia los clásicos que se manejan en las teorías que se

están desarrollando; igual pasa en cuestiones de administración, en cada una de estas áreas existen muchos teóricos, depende mucho de la temática que el alumno esté trabajando.

Docente 7. Ahorita hay muchos, tenemos que hablar de los espacios curriculares; el currículo es un objeto movable lo tratan muchos autores pero no son necesariamente autoridad; en Internet hay páginas que no son autores reconocidos que vienen de un curriculum de los Estados Unidos, de Europa, que viene desde la UNESCO. Yo pudiera decirte que está Moran que es un intelectual filósofo francés.... La intelectualidad del curriculum hará poder hablar aquí de la intelectualidad, por ejemplo un neoliberal como Laclau que es neomarxista. Digamos, lo que pasa es que tenemos una filosofía neoliberal que cuenta con muchísimos teóricos, pero podríamos mencionar a Alicia de alba que toca dimensiones de curriculum que en la actualidad podemos mencionar neoliberal, Michael Peter, Wilfred Carr. De lo que he observado es que el curriculum neoliberal no tiene intelectuales...

Docente 8. Son nuevas, tenemos una bibliografía bastante actualizada contamos con maestros que tienen el grado de maestros, doctorados, creo que esa es una de las fortalezas de nuestro personal docente y la maestría que es un programa nuevo.

Y, aunque este grupo de docentes se expresaron un poco más y hubieron algunos (los primeros) que pudieron referir de qué manera son utilizados los teóricos en el desarrollo del curriculum; hubieron otros que no lograron precisar de manera puntual los teóricos que son abordados en los cursos y cuál es la aportación que hacen. Si bien es cierto, mencionan más nombres y teoría o paradigmas, siguen quedándose a medias en el manejo de los conceptos y aportaciones de teóricas y sobre todo, en cuanto a la manera como se utilizan esta teorías. Lo anterior representa un grave problema si consideramos que “las maestrías en educación no deben limitarse a ofrecer elementos teóricos, metodológicos o instrumentales para explicar o resolver los problemas derivados de la práctica profesional, sino que deben ocuparse también de promover estrategias que posibiliten el tránsito de lo que Zemelman (1991) denomina “del pensar teórico al pensar epistémico”, a través de la conformación de una mirada en torno a la problemática del campo educativo y su quehacer profesional” (Pérez.2007:71). Cuestión que no alcanza a identificarse en las respuestas.

Tal vez lo anterior explica por qué los alumnos que fueron entrevistados sobre el tema, se expresaron de manera tan limitada, ya que 83% se limitó a mencionar a Piaget, Vigotsky, Freud, Freire, Bruner de manera repetitiva. 12% ampliaron su comentario hacia Ángel Díaz Barriga, Adorno, Rousseau, Max Weber, Apple, Lyotard, Ausubel y Giroux; sin embargo, en todos los casos solamente mencionaron los nombres de los autores sin poder referir el uso de su teoría. Además, 5% de ellos no respondió esta pregunta.

Puede apreciarse fácilmente que el manejo teórico y conceptual es bastante limitado entre los alumnos en general y que, en muchos casos, no han logrado consolidar las teorías con las que trabajan en el aula, lo cual pone en situación de crisis a los procesos de formación de maestros educativos y explica de alguna manera, la falta de interés y de compromiso de los alumnos; ya que esta formación teórica es “necesaria para pensar problemas educativos, por lo que esta formación, asociada con los tipos de lectura o formas de apropiación de los saberes teóricos que hacen los educadores o profesionales de la educación, es un tema insoslayable (De Alba; 2003.115). Esta parte, podemos decir que logra recuperarse a partir de la práctica de algunos docentes que sí cuentan con un cuerpo teórico sólido y puesto al servicio de los alumnos durante las clases, estableciendo la diferencia en la recuperación que logran los maestrantes.

Sin embargo, tampoco podemos soslayar que el hecho de que durante su recorrido los estudiantes se encuentran con tantos docentes que no cuentan con una construcción conceptual sólida y eficiente, representa un serio obstáculo en la formación reflexiva y centrada en el cambio de la práctica educativa, ya que el docente que llega a estudiar la maestría, como vimos antes, en muchos casos de antemano lo hace solamente para cumplir un requisito que le permita trascender profesionalmente a otro nivel, lo que sumado a la falta de orientación de parte de sus docentes, solamente puede derivar en una formación teórica deficiente que no les permite trascender hacia la comprensión y mejora de su práctica cotidiana en las aulas.

Muchas veces, lo anterior es superado por la propia práctica de los docentes y alumnos que emprenden una búsqueda propia para fortalecer su formación (en el caso de los alumnos) y enriquecer la experiencia (en el caso de los docentes de maestría), teniendo como resultado que sean en la práctica y a partir del interés de algunos, que logra fortalecerse la formación de maestros. Una práctica que, como veremos en el siguiente apartado, será muy diversa de acuerdo con el grupo y el docente que la coordine; por lo que sus resultados serán también cambiantes en cuanto a concretarse como experiencia formativa.

4.3. PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN LAS MAESTRÍAS

En este apartado se aborda el conjunto de significados que los actores construyen en torno a las prácticas que caracterizan el proceso de formación en el programa de maestría que participan el cual constituye la experiencia formativa, es decir, de qué manera se desarrollan

las clases, cuáles son las actividades que realizan y que consideran pertinentes en tanto hacen posible el alcance de los objetivos del programa, cuáles son las fortalezas y debilidades que identifican en los procesos académicos y administrativos de la institución durante el desarrollo del curriculum, que hacen para superar las debilidades y de qué manera fortalecen su formación.

4.3.1. Prácticas y expectativas

Respecto de las expectativas académicas que los alumnos tuvieron del programa, 22 argumentan que las prácticas desarrolladas en las aulas y las actividades académico administrativas de la institución las cubren, han *podido adquirir conocimientos que les ayudan a mejorar su práctica..., porque se enfoca a su realidad docente..., porque se analiza el hecho educativo con referentes teóricos y metodológicos..., porque permite entender mejor el cómo enseñar..., porque ha ampliado conocimientos más allá de lo que vio en la licenciatura..., por el desempeño académico de los maestros...* y solamente nueve alumnos manifiestan la falta de cumplimiento de estas expectativas académicas pero dan pocos argumentos en torno a ello. Solamente tres mencionaron que por *el poco tiempo asignado a cada materia, problemas internos de la institución que obstaculizan el aprendizaje y el incumplimiento de lo estipulado en el programa*. El resto solamente respondió que no, sin profundizar al respecto.

Sin embargo, cuando cuestionamos en torno al cumplimiento de los objetivos, encontramos contradicciones entre una y otra categoría, ya que mientras 70% afirma el cumplimiento de sus expectativas académicas, solamente 41% de los casos consideran que sí se han cumplido los objetivos planteados al inicio relacionados con la mejora de su práctica o el reconocimiento de nuevas formas de hacer las cosas, lo que nos hace cuestionarnos sobre la seriedad de las respuestas. Al respecto los comentarios fueron:

Alumno 2. ...con las actividades que hemos realizado a lo largo de estos semestres nos ha permitido desarrollar habilidades que nos ayudan cumplir con el objetivo.

Alumno 5. Sí, porque te permiten poner en práctica tus conocimientos por medio de participaciones...

Alumno 9. ...en la adquisición de estos nuevos conocimientos y en las experiencias que vivimos con estos conocimientos.

Alumno 10. ...al proporcionarle al alumno las herramientas necesarias para mejorar su práctica

profesional en el aula.

- Alumno 11. Sí, porque nos proporciona los elementos necesarios para competir con otros profesionales en el campo de la educación.
- Alumno 20. Dicho objetivo se cumple en el desarrollo del currículo, porque está diseñado para proporcionarle al alumno las herramientas necesarias para alcanzar un mejor desempeño profesional.
- Alumno 22. Considero que sí, ya que nos motivan a investigar diversos autores, para luego formar nuestras propias opiniones de los temas a tratar.
- Alumno 25. Sí, porque propone y enseña diferentes formas de emplear los contenidos si uno lo lleva a cabo de manera autónoma.
- Alumno 27. ...ofrece ideas para el manejo y mejor desarrollo en el diseño de las clases.
- Alumno 28. Sí, porque las asignaturas que conforman el plan de estudios, hablando del currículum formal, nos ayudan a reflexionar sobre nuestra práctica.
- Alumno 29. Estos objetivos se cumplen debido al análisis de los procesos teóricos de la formación de los profesionistas y su vinculación con la práctica.
- Alumno 31. Sí, los maestros manejan más la reflexión, analizar y cuestionar, no del todo.

Hay también quienes consideran que se cumplen parcialmente (29%) y que ello depende de los docentes:

- Alumno 6. Éstos se cumplen en el desarrollo del currículo por medio en que los asesores se ubiquen en los temas, por lo tanto, depende del maestro que nos toque.
- Alumno 12. ...es un aparte fundamental en el desarrollo del curso, la cual considero que no se cumple en su totalidad, porque hay maestros que no ayudan, pero hablando en porcentaje podría decir que en un 70 % se cumple.
- Alumno 14. ... los maestros tratan de resaltar algunas cuestiones en temas abordados, pero algunas veces no se logra.
- Alumno 3. A veces pues depende de su formación...
- Alumno 7. Se cumple en el desarrollo del currículum y dependiendo del maestro con que toque trabajar.
- Alumno 16. No se cumple en su totalidad en el desarrollo del currículo, debido a que cada catedrático desarrolla sus temas de acuerdo a como él considera pertinente.
- Alumno 17. Sí, en parte, porque no se cumple del todo, por cuestiones de tiempo, y se abordan a los autores de manera muy general. Tal tendrían los maestros que organizarse mejor porque siempre nos pasa lo mismo.
- Alumno 19. Sí, cuando los asesores están preparados y dominan bien el tema.

Alumno 30. Todo depende de uno mismo para que se cumplan los objetivos del Currículum.

Y en este mismo sentido, hubo quienes (16%) opinaron que se no se cumplen en su totalidad pero no ahondaron en la explicación:

Alumno 1. Sí, pero pienso que tiene algunas carencias.

Alumno 4. Algunos, no todos.

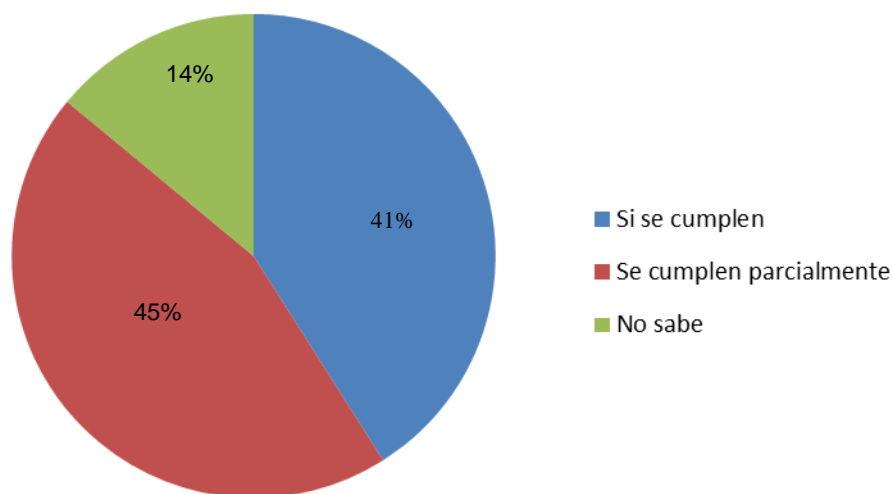
Alumno 8. Si, a medias.

Alumno 15. Si, a veces.

Alumno 21. No todos, porque tiene carencias y problemas.

Un alumno entrevistado no quiso contestar la pregunta y tres más respondieron que no sabían si se cumplen o no sus expectativas, representando estos últimos 14% de los entrevistados. En la gráfica 3 se representan estos datos.

Gráfica 3
Cumplimiento de los objetivos planteados en el currículum



Este análisis sin duda nos obliga a recuperar las contradicciones entre unas y otras respuestas, así como el hecho de que ni siquiera 50% de los estudiantes entrevistados encuentren entera satisfacción en el programa educativo que estudian; además, al preguntarles a los docentes en formación, cuáles son los objetivos, encontramos que argumentan desde el sentido común y no desde lo que plantea el currículum, lo que nos lleva a preguntarnos cuál es la base para esta insatisfacción y el criterio académico que les llevó a

elegir dicho programa de maestría. Pero también estos resultados nos llevan a reflexionar sobre la importancia que se asigna a la participación del docente o asesor, ya que en muchos casos, gran parte del éxito se deja en sus manos y si nos remitimos al hecho de que varios de los entrevistados cuentan con escaso manejo teórico y conceptual, tenemos que reconocer que resulta preocupante el camino que está siguiendo la formación de los maestros en educación en diversas instituciones a partir de la propia participación de quienes están encargados de dicho proceso.

4.3.2. Debilidades y fortalezas de la formación

En la actualidad, encontramos una gran pluralidad de opciones en cuanto a formación se refiere y esto afecta todos los aspectos de nuestra cotidianidad, lo cual se hace presente también en la formación de maestros en educación y, como consecuencia, muchas veces el desarrollo exitoso de este proceso se debe a la participación de los docentes formadores. Esto se reiteró cuando los docentes en formación se refieren a las debilidades y fortalezas del programa, ya que en la mayoría de los casos enunciaron como fortaleza la participación de sus docentes, argumentando que tienen buena formación o que tienen vastos conocimientos, que explican claramente, que promueven el análisis y la reflexión críticos. De la misma forma, cuando hablaban de las debilidades, se refirieron siempre a la participación del maestro, la estrategia didáctica, la organización de los materiales, la necesidad de actualizar dichos materiales. En general las respuestas denotan el agradecimiento que sienten con los docentes que consideran han hecho aportaciones importantes a su formación y el rechazo a algunas prácticas de sus formadores.

No hay que olvidar que la preocupación del docente por profesionalizarse también está estrechamente relacionada tanto con su interés por actualizarse en su área profesional, como por la necesidad de incrementar su nivel de formación y competencia académica, por lo que el posgrado le debiera proveer de elementos serios y formales de profesionalización al mismo tiempo que le da la oportunidad de actualizarse profesionalmente. Entonces surge la necesidad de realizar una revisión de estos procesos, de la experiencia que se está viviendo en las aulas de las maestrías en educación y de la recuperación de aprendizajes relevantes³⁵ que están haciendo los maestrantes para su práctica cotidiana.

³⁵ *El aprendizaje relevante se refiere a aquel tipo de aprendizaje significativo que, por su importancia y por su utilidad para el sujeto, provoca la reconstrucción de sus esquemas habituales de conocimiento.* (Pérez Gómez;2000:261)

La formación del pensamiento crítico del futuro maestro “debe desarrollarse mediante un proceso conflictivo de reconstrucción del conocimiento pedagógico, intuitivo, vulgar y empírico que ha adquirido a lo largo de su prolongada estancia como estudiante...” (Pérez Gómez:2000:191); y, sin duda intervienen muchos elementos para el desarrollo de una práctica formadora de docentes, desde las condiciones institucionales, hasta el propio encuentro o desencuentro que vive el formador en su desempeño en determinada institución; y ello, viene a determinar también las experiencias que genere para unos u otros alumnos.

En este sentido, se observa que la propia experiencia del docente formador de maestros difiere de una institución a otra a partir de las condiciones institucionales y de las actitudes de los alumnos que acuden a estudiar las maestrías; y si recordamos que “la escuela debe ofrecer la ocasión de contraste permanente de pareceres, esquemas de pensamiento, sentimiento y actuación, de modo que los alumnos comprendan el significado, las posibilidades y consecuencias de los mismos, y se pongan en contacto con otras construcciones personales alternativas que ofrecen nuevos horizontes de exploración” (Pérez Gómez; 2000:195), encontramos entonces que esto se vuelve utópico desde la práctica en las condiciones descritas.

En este sentido, hay que recordar que provocar la reconstrucción del conocimiento pedagógico requiere atender los procesos de una institución a otra, de tal forma que los planes de estudio ofrezcan la posibilidad de la reflexión y el análisis de la realidad educativa. Ya hemos visto en apartados anteriores que en muchos casos, desde la integración del currículum formal se notan diferencias importantes y requieren de un espacio aparte porque tal vez ello explica el logro de ciertos parámetros en la formación de maestros en educación, dependiendo de que haya tenido lugar en instituciones públicas o privadas; sobre todo si consideramos que el surgimiento de las propuestas curriculares no debe circunscribirse a “los intereses de grupos particulares, sino al plan, verificando que su construcción se realice de manera adecuada, cuidando que cada una de las fases del diseño mantengan una relación de congruencia entre sí...” (Ruíz, citado por Barrón; 2002:59), lo que de alguna manera estaría garantizando también una experiencia organizada y encaminada a ciertos fines para los estudiantes de maestría.

Sin duda, una parte importante es el propio surgimiento de la propuesta curricular y el contexto que le ha dado lugar, así como los fines que la generaron; existen por tanto, diversas acepciones tanto de la idea de formación de maestros como del propio currículum,

pero sobre todo, encontramos una diversidad enorme en cuanto a las razones para ofrecer una maestría por parte de las instituciones y las razones para tomarla por parte de los alumnos; lo que genera además, ciertas experiencias y connotaciones a la vivencia como alumno y como formador de una institución a otra.

Vale la pena entonces, detenerse a realizar un análisis profundo de cómo ha sido esta experiencia, sobre todo entre los formadores, en cuyos hombros, desde el punto de vista de muchos alumnos, descansa la posibilidad de éxito o fracaso de estos programas, así como del logro de los objetivos propuestos.

CAPÍTULO 5

FORMACIÓN DE MAESTROS EN EDUCACIÓN: SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS POR DOCENTES EN TORNO A LO PÚBLICO Y LO PRIVADO

Desde las últimas tres décadas, la educación en todos los niveles ha diversificado su oferta desde la iniciativa privada, generando importantes cambios en todos sus niveles; de tal forma que las instituciones privadas mostraron un rápido crecimiento; esto “se vincula con los proyectos de modernización y ha pasado por diversas etapas de planeación, evaluación, expansión, crecimiento, diversificación de la oferta curricular, de infraestructura y financiamiento” (Barrón: 2002:281). Derivado de este fenómeno, uno de los principales problemas que se han percibido en la formación de maestros en educación ha sido el incremento descontrolado de instituciones que ofrecen maestrías, sobre todo en el campo educativo, provocando que hasta cierto punto, se masifique este ámbito; en consecuencia, actualmente en Chiapas existen más de 30 programas educativos en el rubro de educación.

Algunos con muchos y otros con pocos alumnos, algunos que requieren ir un solo día a la semana, otros que exigen mayor permanencia. Han llegado incluso a surgir planteles que ofrecen el grado de maestría con solamente asistir cinco horas semanales durante 16 meses y sin redacción de tesis ni examen de grado; lo que ha generado que los estudios de maestría, al menos en Chiapas, hoy se vean cuestionados, poniendo en tela de juicio su formalidad y validez como proceso de formación.

Como consecuencia, de acuerdo con los argumentos de los formadores de docentes, hay diferencias significativas en los niveles de participación y compromiso entre los alumnos de instituciones privadas y públicas, sobre todo en relación con la lectura y la discusión teórica, así como con la actitud manifiesta frente a su formación como maestros en educación. Esto tiene que ver con la propia dinámica gestada desde las instituciones, la forma de concebir el programa curricular por los directivos de la institución y hasta los principios filosóficos que marcan la vida institucional. Así, de manera general, consideran que no será lo mismo

impartir clases en una institución pública que en una privada y la experiencia con los alumnos tendrá sus propias características de una institución a otra. Lo anterior tiene que ver tal vez, con el hecho de que ha habido un aumento cuantitativo del sector privado, pero observan entre unos y otros “hondas diferencias entre sus establecimientos, tanto por lo que hace a su condición jurídica como, principalmente, a su responsabilidad académica” (Mendoza; 1998:325). Ya a finales del siglo pasado la UNESCO señalaba que la matrícula en escuelas privadas alcanzaba más del 50% de la matrícula total (Mendoza; 1998), lo que no ha representado precisamente, una mejora significativa en la formación académica.

La información obtenida para la redacción de este capítulo da cuenta de ello y es producto de las entrevistas realizadas, durante el período que va Junio a Agosto de 2010 a 12 docentes que imparten clases en programas de maestría en el campo de la educación, seleccionados con base en la experiencia que han tenido al trabajar en los sectores educativos público y privado alternadamente³⁶. En estas entrevistas se les solicitó que identificaran las diferencias y coincidencias que perciben en las instituciones que han laborado como formadores de docentes³⁷. Al respecto, al preguntarles sobre su experiencia señalaban:

Docente 1. He trabajado en la Universidad Valle del Grijalva, en el Instituto de Estudios Universitarios, en la Universidad Salazar, en la Universidad del Pacífico de Chiapas y en la UNACH. Especialidad en Docencia en la Maestría en Educación, Doctorado en Educación y Doctorado en Estudios Regionales recientemente.

Docente 2. He trabajado en la Facultad de Humanidades y en el Instituto de Estudios de Posgrados, en los que he trabajado varios seminarios y diría que me he inclinado por los que especializan en la investigación, aunque he trabajado formación docente, análisis de la práctica, seminarios teóricos. En el IEP, yo diría que no he dado pocos de los que están en la propuesta curricular. Y también en la maestría para la enseñanza de las ciencias naturales, también en la línea de investigación...

Docente 3. He impartido en el Instituto de Estudios de Posgrado del Gobierno del Estado, en el Instituto de Estudios Universitarios, la Universidad del Pacífico y la Universidad Mesoamericana.

Docente 4. En el IEU y en la UVM de privadas y en la Facultad de Humanidades, en la Maestría en Educación...

³⁶ Ver guía de entrevista en Anexo 32.

³⁷ Estos docentes cuentan con una trayectoria importante dentro del campo de la formación de docentes; además, fueron seleccionados porque desde la propia experiencia, han sido académicos comprometidos, que con su participación han marcado diferencias significativas en la formación de maestros en educación en Chiapas y han logrado, de alguna manera, dar cierto significado y motivar el compromiso de quienes acuden a formarse en estas maestrías.

- Docente 5. He trabajado en la Facultad de Humanidades y en la Facultad de Medicina de la UNACH, en la UPN, en la UVG y la UVM, Generalmente han sido en programas en educación, en la Facultad de Medicina Humana es Docencia en Ciencias de la Salud, en la UPN era una Maestría con Educación Intercultural...
- Docente 6. He trabajado en la UVG, en el instituto de estudios universitarios y en la UVM como privada, y en la UNACH como institución pública. Ciencias de la Educación tanto en la UVG y en el Instituto de Estudios Universitarios y en la UVM en Ciencias de la Educación y, en la UNACH impartí Psicología Aplicada a la educación.
- Docente 7. Me he desempeñado en Maestrías en ciencias de la educación y en educación. Durante mucho tiempo en la UMA, luego en la UVG en Ciencias de la Educa- con Formación en Docencia y en Integración Educativa. Me he movido entre educación especial e integración educativa. De cuando en cuando he trabajado en la Maestría en Educación de la UANACH con materias como psicológica de la educación; realmente mi trabajo en maestría ha sido más en la privada que en la pública.
- Docente 8. Mi experiencia ha sido en la Universidad del Sur, Instituto de Estudios Superiores de Chiapas, Universidad del Valle de México, en la Universidad Mesoamericana y en la UNACH. Los programas en los que he trabajado son Maestría en Educación en la Mesoamericana y en Especialidad en Docencia y también la Especialidad en Pedagogía en Educación Especial, en la Pablo Guardado también es la maestría en Pedagogía, en la UNACH en la Maestría en Educación Superior y la Maestría en Educación.
- Docente 9. En la Pablo Guardado Chávez, en la Universidad del Sur, en la UNACH y la UVM
- Docente 10. Normalmente en educación en la Pablo Guardado en la Maestría en Pedagogía también he trabajado en el IEU en la maestría en ciencias de la educación; en la UNACH en la maestría en educación superior y la maestría en educación, y en el IES de Chiapas en la maestría en docencia de la educación. Y tres públicas. en la UNACH en la Facultad de Humanidades y en el Instituto de Estudios de Posgrado del Gobierno del Estado y actualmente en la Escuela de Educación Física en la maestría en didáctica de la educación física,
- Docente 11. En la iniciativa privada en maestría estuve trabajando en el IEU y en la Universidad del Pacífico de Chiapas, en las públicas he estado trabajando en el Instituto de Estudios de Posgrados y en la UNACH. Todos han sido programas de maestría en educación o sus similares.
- Docente 12. En cuatro escuelas privadas: La Universidad Mesoamericana, El Instituto de Estudios de Posgrado, El Instituto Nacional de Estudios Fiscales, La Universidad del Valle de México y La Universidad Autónoma de Chiapas. Las asignaturas han sido de investigación, de política educativa y de sociolingüística, Innovaciones educativas, seminario de tesis y Aprendizaje escolar. En la UNACH he impartido clases en seis programas de la UNACH: Maestría en Estudios Regionales de la Faculta de Ciencias Sociales (Investigación social), la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud de la Facultad de Medicina Humana (Aportes sociopolíticos a la educación), la de Educación Superior (Aportes de la sociología a la educación, modelos de formación profesional e Investigación), Educación Indígena (algo de sociolingüística), Psicopedagogía (contexto sociopolítico educativo en Chiapas) y Educación (todas las asignaturas de la línea de investigación).

Los testimonios ofrecidos por cada uno de estos docentes formadores de maestros en educación dan cuenta de su vasta experiencia, lo que de alguna manera garantiza la posibilidad de contrastar sus percepciones en torno a lo que han vivido en unos y otros programas y recuperar elementos para la caracterización y el análisis de los procesos de formación de maestros en educación en Chiapas.

Nuevamente se recuperaron para este análisis las categorías ya trabajadas con el resto de los entrevistados: las finalidades, las orientaciones teóricas de los programas y las prácticas desarrolladas en la formación de maestros en educación, pero esta vez tratado de identificar las diferencias encontradas en el tránsito de los formadores entre lo público y lo privado, experiencia que, desde su punto de vista, tiene gran connotación en los resultados de unos y otros programas, ya que como ellos mismos decían, hay diferencias sustanciales en los significados construidos en torno a trabajar como docente de una institución pública y en una privada:

Docente 1. ...el profesor de las públicas regularmente tiene una perspectiva mucho más amplia, mucho más abierta, con un sentido más crítico que el profesor que solamente ha trabajado en privadas, y eso quizá explique porque en las privadas va influyendo su política, su filosofía para que el profesor tenga una cierta manera de ejercer sus prácticas muy alineado a los programas, a las normas, a la políticas; en cambio, el profesor de las públicas, regularmente recrea esos programas desde esta apertura que trae al trabajar en una Universidad, esa es una diferencia fuerte que yo he probado...

Asimismo, identifican entre los estudiantes niveles de compromiso e intereses diferentes de uno a otro sistema, lo que además, consideran que determina en gran medida el logro de las metas planteadas:

Docente 3. ... quiero destacar que en el caso de pública que he colaborado como que el nivel de los estudiantes es mejor y como que hay un poquito más de compromiso...

Docente 5. ... los mismos estudiantes en lo que yo alcanzo a percibir van a un posgrado privado no tanto porque les interese su formación o porque les interese el conocimiento, les interesa como medio dentro de un ámbito de fantasías para tener un mejor trabajo o una mejor condición en el trabajo, pero incluso ellos mismos te lo dicen "yo no vine aquí a quemarme las pestañas, no es lo que me interesa, me interesa tener el grado a ver si mejoro mi situación laboral".

Docente 7. No he notado mucha diferencia en cuanto a los contenidos porque si he tenido esa posibilidad de moverlo, siento que depende también de los estudiantes..., Como que cambien los tiempos y los sentidos. Cuando estudiar una maestría era una necesidad porque estaba relacionada con este asunto de los ascensos en carrera magisterial y todo eso, pues como había mucha demanda, yo veía que muchos estudiantes no estaban como suficientemente comprometidos para estudiar la

maestría..., ahora que ya no es requisito, como que el nivel compromiso es mayor. Estudian por gusto... Ahora hay estudiantes de todo.

Docente 9. Las diferencias que he encontrado son las ganas que le ponen los alumnos en responder a la clase, en cuanto al interés que tienen, ya que algunos van muchas veces por un papel y se nota que nada más van tratando de pasar y aquellos que realmente tenían interés por aprender y se notaba mucho la diferencia en cualquiera de los dos, en el campo público o en el privado..., la diferencia es que si iban por un papel como requisito o si realmente iban por el gusto de aprender...

Docente 12. Vemos diferencias sustanciales entre escuelas públicas y privadas. En el ámbito privado..., en cuanto a los intereses de los estudiantes también, me han tocado grupos en los que asistían profesores del nivel medio superior y su interés por formarse estaba muy relacionado a su trabajo, para mejorar su desempeño en el aula y para subir de escalafón... En otros programas los estudiantes cuestionan mucho por qué estudiar algo que no les va a servir en términos de su titulación, por ejemplo... seminario de tesis no les interesaba porque ellos no tienen que hacer tesis para salir... Trabajé en otro programa en el que los estudiantes parecen estar más motivados por aprender y por cumplir con las tareas y actividades que se les asignen; los grupos son pequeños y diversos y su nivel académico es muy satisfactorio.... En la UNACH (pública)... parece prevalecer la idea que los que llegan a la universidad pública es porque buscan los mejores programas... se encuentra un abanico inmenso de intereses por parte de los estudiantes...

Otra diferencia identificada por ellos fue la estructuración del currículum, que desde su punto de vista representa el eje articulador de la formación y tiene, en el caso de las instituciones privadas, muchos problemas por resolver:

Docente 2 ...diferencias sustanciales diría la propuesta curricular que tiene la maestría en educación con especialidad en docencia que me parece de las tres maestrías en las que yo he trabajado, se ve un esfuerzo primero colectivo y me parece un esfuerzo importante en aclarar los supuestos teórico metodológicos de la maestría... la virtud que tiene la maestría en educación es esa sistematización que se hace, pues en la otra eso falta,...

Docente 8 Hay muchas diferencias, cuando llego a estas instituciones privadas y reviso su plan, no tienen ni siquiera plan de estudios, nada más en el tríptico que ofrecen y en el plan, llevan por ejemplo el título de muchas materias que tenemos en la UNACH y como que toman una de aquí, otra de aquí y ya está, y arman ahí su plan de estudios..., y el plan de estudios pues no tienen dicha secuencia..., y en ninguna nunca me han presentado el plan de estudios... solo "es tal materia y usted prepárela como usted prefiera"... no se nota un orden, una coherencia, más bien están armados como a partir de la UNACH. En la UNACH por ejemplo, lo tienen mejor planeado, sus líneas de formación, sus especializaciones y un trabajo más cuidado y de orden por parte de la coordinación, un trabajo más académico.

Docente 10. Una primera diferencia es la forma en cómo se construyen los planes curriculares, mi experiencia me dice que las escuelas privadas generalmente son currículos no pensados, no trabajados de manera colectiva con los profesores, sino más bien son hechos a partir de copiar de las escuelas públicas, la escuelas privadas lo que hacen es ofertar programas en función de un mercado..., y por lo general toman la maestría y los planes curriculares de las escuelas públicas, le adicionan o le restan alguna que otra materia y le cambian un poco los órdenes de los semestres... esa

es una primera diferencia: mientras que en las escuelas públicas primero tienen que pasar por un proceso de construcción, de alguna manera colectiva con los propios profesores, y tienen que pasar al Consejo Técnico de su Facultad, al Consejo Universitario, y otras instancias de la propia universidad, que de alguna manera le dan más solidez y más validez; la escuela privada todo lo hace internamente y sin ningún filtro de calidad.

Vinculado con lo anterior, otro punto de vista es que las diferencias entre unos y otros programas tienen que ver con la organización y la coordinación del programa, desde donde se genera orden o desorden –dependiendo de quién lo coordine– en torno al desarrollo de los procesos inherentes a la maestría:

Docente 4. El desarrollo del programa depende de quien la coordine. Hay etapas como de mucho desorden, si en un programa cambian el coordinador a cada rato, cada coordinador le va entendiendo como su lógica, lo que él piensa y así hace las cosas. Puede haber como mucha vigilancia sobre un programa, están siempre cuidando los alumnos que sean atendidos o pueden ser abandonados. Más que diferencias entre los públicos y los privados, encuentro diferencias entre quienes los coordinan.

Además, uno de los docentes entrevistados vincula las diferencias con el rigor académico que sustenta unas y otras maestrías:

Docente 11. He tenido la oportunidad de trabajar en ambas posibilidades, lo que yo encuentro en las instituciones públicas es que hay mucho más rigor académico; por un lado, y por el otro, la exigencia en torno al trabajo académico entre profesores y estudiantes. Un elemento que hace la diferencia es el trabajo de academia, al menos en las instituciones públicas el diálogo entre profesores permite ponernos de acuerdo para poder trabajar con los estudiantes. En el caso de las instituciones particulares es de contrato, tú firmas el contrato, conoces nada más el programa que vas a trabajar, y a echarlo a andar; y una vez cerrado el contrato ya no hay un vínculo con la institución; a diferencia del posgrado de la UNACH, que el cierre de contrato no cierra la posibilidad de seguir trabajando, aparecemos como profesores externos y eso hace que sigamos colaborando con ella.

Finalmente, encontramos que consideran diferencias entre los niveles de exigencia de un programa educativo y otro o de una institución privada con respecto de una pública:

Docente 6. En cuanto a la organización muchos programas son similares la única diferencia que encuentro es más que nada en los maestros; es que las universidades privadas exigen que llegues a una hora o antes si es posible, como que tiene más requisito en ese aspecto de la puntualidad en otra no le encuentro mucha diferencia.

Este primer acercamiento a la dinámica que se vive en los posgrados en educación chiapanecos, obliga a la reflexión en torno a la calidad de la experiencia, de los contenidos, de la formación misma. Hay elementos que tenemos que analizar necesariamente. Por

ejemplo: si como dicen los docentes, los planes de estudio de las instituciones privadas –que además son la mayoría– son réplica de lo que ofrecen las públicas o son nacionales y desconocidos en nuestro contexto, ¿cuál es entonces la base que guía la formación en estas instituciones? ¿Cuál es la orientación pedagógica, sociológica o filosófica que están siguiendo en la formación de maestros? ¿De dónde toman sus referentes quienes imparten clases en estos programas? Resulta claro que para estos docentes, “aunque el sector privado ha aumentado su presencia por el volumen de su matrícula, está lejos de convertirse en el eje de la educación superior de masas en México” (Mendoza; 1998:328) debido a las carencias que se observan en su integración.

Por otro lado, es necesario también puntualizar que en algunos momentos el éxito de estos programas está en las condiciones organizacionales o administrativas y no en las condiciones académicas obligadas para la obtención de un grado, así como la manera como todo esto determina al alumno en el momento de elegir tal o cual maestría, además de su participación, compromiso y el significado que dé tanto a su paso por el posgrado para convertirse en maestro, como al uso de lo construido en su aula de clases o cualquier contexto laboral educativo.

De acuerdo con Mendoza Rojas (1998:332), “se pueden distinguir dos sectores que imparten educación privada: un sector de élite y un sector de absorción a la demanda”, sectores que han representado hitos significativos en el crecimiento y el desarrollo de las instituciones de formación de maestros entre el espacio público y el privado. Dado lo anterior, durante las entrevistas se dedicó un apartado importante a la experiencia de los docentes en torno a las motivaciones que tienen los alumnos para ingresar a un posgrado y la utilidad que dan a sus estudios, ya que esto considerando que cada uno de los docentes, mientras imparte clases, genera también formas de interacción con los alumnos que les permiten conocer las inquietudes e intereses que determinan su ingreso y permanencia en el programa educativo de su elección.

5.1. LOS SIGNIFICADOS DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Cuando una persona decide estudiar un posgrado, lo hace por diversas razones, mientras para unos lo más importante es acrecentar su conocimiento, para otros lo importante es obtener el documento –que también será útil en diferentes sentidos–; por lo tanto, en la construcción de significados se ponen sobre la mesa intereses, motivaciones, necesidades y

posibilidades en relación con los diferentes programas educativos al alcance. Además, dependiendo de todo esto, se asume una determinada actitud y un nivel de compromiso frente a la formación, de acuerdo con la finalidad que tiene para cada uno vivir esta etapa.

Esto es importante porque determinará en gran medida el uso que hagamos de nuestra formación. Y así lo expresaron los docentes de maestría entrevistados cuando les preguntamos su percepción en torno a los criterios de sus alumnos al seleccionar un programa de maestría.

Lo que consideran que en mayor medida motiva que un alumno ingrese a cierto programa de maestría, es la titulación de licenciatura; esto debido tal vez, a la imposibilidad de escribir una tesis con la suficiente calidad como para ser aprobado en el examen profesional. La diferencia con el alumno de escuela pública es que por lo regular, tienen que ingresar titulados de licenciatura, por lo que obtener 50% de créditos de posgrado ya no es una alternativa de titulación; lo que hace que hayan menos aspirantes, pero al mismo tiempo, imprime mayor compromiso a su desempeño. Los docentes entrevistados señalaron:

Docente 1. El estudiante de privada primero va para titularse en licenciatura, y eso no pasa en la pública, el 80% llega titulado, incluso el 100% si el programa lo exige, ahí hay una diferencia, dos, van a obtenerlo en donde está resultando más barato..., un estudiante que egrese de licenciatura y que este en búsqueda de una plaza o ya tiene plaza y está en búsqueda de que le den más horas, le den el escalafón, va a buscar la más fácil... en cambio el estudiante de la pública en su mayoría va queriendo formarse en investigación..., entonces es muy distinto, hay cultura del esfuerzo. Lo que los está moviendo es muy distinto, nos dice: "...yo pude haber ido a la privada, hasta es menos tiempo, pero vine aquí porque es otra cosa...", con que digan *es otra cosa*, amén de que no te digan que, tu entiendes porque están ahí...

Docente 2: A mí me parece que lo que motiva en muchos casos es obtener un título de licenciatura –sobre todo en las privadas- y no estoy de acuerdo, pero así es...

Docente 6. ...Mucha gente lo dice "a mí lo que me interesa es el papel venga de la institución que venga, yo ya tengo mis papeles y nadie me quita y nadie me pregunta de donde es mi maestría o de donde es mi doctorado...."

Docente 7: Hay algunos que están bajo esa condición de obtener el título de licenciatura y el primer día de clases te das cuenta que la mayoría de los que estudian en la UVG o la UMA, son estudiantes que habían estudiado ahí y que quieren titularse de la licenciatura... Pero también hay gente, así como los poquitos y en ciertas temporadas, hay algunos que están buscando respuestas, yo hablo con ellos sobre cuestiones de aprendizaje y esas cosas y trato de ver como por donde está la necesidad de ellos para ver cómo podemos propiciar el interés; si hay gente que se logra enganchar, pero la mayoría van por el título.

Como es posible apreciar, esto tiene un trasfondo de la propia expectativa que el maestrante construye de su vida profesional y de las razones para acrecentar su formación o profesionalización –según sea el caso-; por lo cual, encontramos también que entre quienes eligen un programa educativo de maestría, hay ciertos grados de identificación con ese contexto y entran en juego motivos relacionados con cierto reconocimiento social que van a recibir al estudiar la maestría:

Docente 4. En el caso de la UVM, argumentan que hay prestigio y el nivel socioeconómico. En el caso del IEU, tiene que ver con un sector de la población, como que ellos se sienten de ese sector; y hay como una comodidad, una tradición, como ahí entraron mis amigos, yo también entro. Y la UNACH pues ahí es por prestigio. Les preguntas porque no estudiaron en otro lado y ellos dicen “no, es que no es igual...; la UNACH sigue siendo la UNACH y es el mejor posgrado en educación en el estado”. Y realmente sienten que están en un programa de calidad y que no fueron a una escuela “patito”. Esa parte es muy bonita y muy grata para nosotros porque la universidad sigue conservando el prestigio de máxima casa de estudios. Es prestigio intelectual y en la UVM es prestigio social...

Docente 8. Bueno yo creo que la principal diferencia es el perfil porque el programa de la UNACH por ejemplo es más largo y ahorita ellos sienten que el título que obtengan de la UNACH lleva el prestigio como institución pública principal del estado, pero creo que lo que está motivando a la gente a irse a otros programas es el tiempo y el menos esfuerzo, porque en la UNACH aún hay varios profesores comprometidos con la formación de los alumnos, que les importa la calidad de su formación y el programa que se plantea, en este tiempo es el que creo mínimo para una formación integral. En estos subprogramas de escuelas privadas hay muchos alumnos que intentan solo alcanzar el número del 50% para tener el título de licenciatura y ya lo demás no le interesa, y si se quedan pues porque se quieren quedar porque en realidad van por ese motivo: por su licenciatura

Docente 12. En la mayoría de los casos tiene que ver con la posibilidad de mejorar económicamente, aunque también está presente un elemento de prestigio y en algunos estudiantes la seguridad de contar con aprendizajes nuevos...

Estas motivaciones, opinan los entrevistados, tienen que ver también con lo que académicamente consideran que pueden recuperar de una maestría, ponderando el prestigio académico de la institución que la ofrece:

Docente 3. Yo creo en una pública el alumno va mucho más comprometido, no niego que en maestrías de privadas hay gente muy comprometida, yo he tenido alumnos que rebasan las expectativas; pero la generalidad, es en la pública que van mucho más comprometidos, tal vez porque tienen menos apoyos en los materiales, equipos e infraestructura, aprecian más el esfuerzo de venir desde lejos, viajando horas, no se...

Docente 5. Te reitero, tu pregúntale, incluso has una investigación de por qué estudiaron la maestría y te darán razones superficiales, son válidas, pero los motivos son más profundos, los motivos están en la misma naturaleza humana, aunque ya sabemos que todos criticamos la escuela, todos criticamos los posgrados, todos criticamos

los doctorados, sin embargo a la hora ahí vamos, por qué? porque nunca renunciamos a ser y nunca renunciamos a nuestra manera que está fraguada por las necesidades, entre ellas la necesidad de conocer. La decisión de entrar a una maestría no se basa en la calidad del curriculum. Se basa en la necesidad de ser. El curriculum es una fantasía que te promete satisfacer tus necesidades de conocimiento, tus necesidades de explicación, de justificar tu existencia, etc.

Docente 11. Yo veo en el asunto de los que estudian en las instituciones públicas vienen buscando el beneficio de ascender, pero también hay una expectativa de crecer académicamente, algunos orientados al mejoramiento del ámbito de la docencia, otros a la administración, otros a la investigación, distintas posibilidades para poder mejorar el desempeño profesional..., dentro de los programas de escuelas públicas en las que he trabajado, hay un buen de gente que ha estado en estos programas y ahora están incursionando en otros ámbitos que tienen que ver con la administración pública o bien la administración de la educación. En el caso de las instituciones particulares, regularmente lo que les motiva es tener un grado más de estudios y poder acceder a una posibilidad de empleo...

Como vemos, los docentes entrevistados coinciden que la decisión de los aspirantes de ingresar a una maestría ofrecida por instituciones privadas, tiene como principal criterio obtener un título –ya sea de licenciatura o de posgrado- que les permita mejorar su condición laboral actual, y ello explica el auge existente en estas instituciones, así como la decisión de estudiar en la que exista menos exigencia académica. Al respecto, hay que señalar que entre las instituciones privadas vamos a encontrar dos sectores “un sector de élite y un sector de absorción a la demanda...” (Mendoza; 1998:332); ello ha generado que las últimas comercialicen a tal grado sus programas, que no se permita a un docente reprobar alumnos con trayectorias deficientes, ya que esto significaría tal vez perder un cliente importante para la economía institucional, lo que da al alumno la certeza de entrar y egresar sin mayor esfuerzo. Decía uno los docentes entrevistados: *“Alguna vez les dije: Ustedes vinieron por su titulación, verdad? Bueno, ya tienen su titulación, porque aquí es inscribirse y no morir; ahora ¿qué provecho le quieren sacar a su formación?, porque tienen que estar. Y entonces es un poco como moverlos, motivarlos a que busquen que hay otra ventaja o beneficio que a la larga les puede devolver el programa y a partir de ahí, generalmente se puede trabajar...”*

En el caso de las escuelas públicas, la dinámica es diferente, ya que, al contar con niveles más altos de exigencia y dedicación, los estudiantes que se inscriben a los programas, de acuerdo con la experiencia de los docentes, tienen una actitud de mayor compromiso, lo que permite una discusión más profunda de los contenidos abordados y la re significación del quehacer educativo, lo cual representa un aliciente aun cuando en la actualidad no alcanza a atender más de 10% de la matrícula inscrita en programas de maestrías en educación en la entidad.

Ante este panorama, como parte de la construcción de significados en torno a la formación, surgen cuestionamientos en torno a los beneficios –además del documento- que puede ofrecer una maestría a los educadores, en relación con su práctica docente o gestora en educación, en razón de que la intención original de los estudios de maestría es precisamente la formación docente, la recuperación de herramientas intelectuales, la construcción de los conocimientos y el despliegue de actitudes para la transformación de la educación; por lo que también es necesario analizar las recuperaciones que hacen los formadores de maestros sobre la manera como estos estudios apoyan a la práctica profesional de los maestrantes o de qué forma es utilizada su trayectoria en el posgrado en su quehacer cotidiano.

Al respecto, algunos de los docentes entrevistados argumentaron que el beneficio o el uso que los estudiantes hagan de su formación, estará directamente relacionado con los motivos que les llevaron a estudiar la maestría y consideran que quienes ingresan a una maestría en una institución del sector privado valoran la obtención del certificado.

Docente 1. ...los beneficios son diferentes en razón de lo que originalmente van a buscar los estudiantes. Hay, mientras un estudiante de privada por lo menos un 70% va a buscar el título. Yo diría que los intereses van a estar condicionados por la razón por la cual asisten al programa y si hay una diferencia marcada...

Docente 3. Yo pienso que se convierte en una moda porque viendo esta política meritocrática, en consecuencia se masificó la maestría pero no hay una política para ver la calidad, entonces al estudiante lo que le está sirviendo es para obtener el papelito, hay instituciones en las que los alumnos llegan a una sola clase y aun así no puedes reprobarte porque *ya pagó...*, y no digo que para todos, o sea hay gente muy comprometida que se pretende preparar, pero creo que algunos programas están ofreciendo solamente el papel..., mi preocupación es la calidad de los maestros, porque un maestro debe de ser capaz de investigar su propia realidad, debe de proponer, debe de divulgar y de nada sirve que tenga uno el grado y no puede hacer más allá de lo que ya venía haciendo y no hay una transformación de su práctica cuando ya está dando clases.

Docente 9. Tiene mucho que ver con lo que ya se decía, que por un papel es la utilidad que yo quiero, o sea yo voy a buscar un papel en caso de una materia tengo un papel. Sucedió mucho ahorita ya no, porque antes el papel cubría mucho ese requisito, ahorita ya no, como que se han ido cerrando esos candados en las propias universidades, en las propias empresas, que no solo tengas un papel sino que tengas buenos promedios, sino que tengas hayas sido el mejor, sino que empiecen a meter como otros elementos alrededor del papel, y el papel por si solo ya no vale, entonces se les cae todo el teatrillo de “un siete me pasa” entonces ya le ha cambiado el significado. Hace 3, 4 ,5 años atrás era solo el papel

Hay también quienes piensan que ingresar a una maestría les servirá para alcanzar mayor reconocimiento social y lograr el ascenso en su trabajo; entonces optan por programas que

se ofrecen en instituciones que cuentan con prestigio académico; o en su defecto, eligen las que han elegido antes sus amigos o conocidos:

Docente 4. Pues les he preguntado abiertamente a todos, pero en el caso por ejemplo del IEU, a quienes están en la media superior parece que tienen una cuestión escalafonaria; he podido constatar que muchos de ellos están en esta lógica. En otros casos, creo que juega un papel importante el prestigio, por ejemplo en el caso de los alumnos que tenemos en la escuela, el prestigio es lo que les llevó a elegir el programa de maestría y entonces, hay que estudiar maestría y escogieron la universidad porque tienen como una especie de confianza en la Facultad se forman mejor que en otros lados, incluso ellos decían. Digamos, hace unos años si estudiaban porque a los maestros de básica les servía para carrera magisterial, pero ahora que no les sirve como que se encarrilaron en esa lógica y siguen.

Docente 10. ...cuando uno llega se da cuenta que los muchachos en primer lugar creen que están continuando estudios de licenciatura, no asumen todavía la idea de que ya están en un grado superior de estudios, entonces ellos siguen trabajando como si fuera lo de la licenciatura, quieren que los contenidos se bajen al nivel de la licenciatura, que no se les exija que no se les pida, que se les ponga lo más fácil posible y que no se les repruebe obviamente, que se les deje las tareas más sencillas, menos complicadas, de tal manera que ellos logren el objetivo de cumplir con el 50 % de la maestría y titularse... en las escuelas de la UNACH es donde los alumnos tienen un poquito más de conciencia, generalmente en los grupos hay gente que ya ha estado trabajando, que hace tiempo ha egresado de alguna licenciatura, que ya tiene experiencia en el campo laboral y esto hace que tengan un poco más de sensibilidad hacia la responsabilidad en su propia formación y esto es muy notorio; incluso en las mismas exigencias que le hacen los alumnos a los profesores; en las escuelas públicas le exigen que uno se forme, le cuestionan a uno, le piden los programas, le piden bibliografía, le piden a uno la posibilidad de que ellos abran su campo de conocimiento.

Docente 11. ...estas universidades particulares, forman o formaron licenciados en educación en su momento que por las políticas públicas cierran la posibilidad de empleo, entonces éstas escuelas vuelven a crear otro negocio de ofrecer la maestría para ver si con esto tienen más posibilidades, entonces toda su gente vuelve a estudiar la maestría, yo no he percibido -es rara la gente tal vez uno o dos-, que esté pensando en surcar otras posibilidades, ya sea la investigación en docencia, sus expectativas están muy limitadas porque lo principal para ellos es conseguir empleo; a diferencia de instituciones públicas que quienes llegan es gente con un trabajo que vienen más por formación.

Nuevamente, en la mayoría de los casos, los docentes siguen sintiendo que la experiencia del alumno en las escuelas privadas es utilitaria, en tanto que consideran que su participación en un programa de maestría tiene como finalidad más importante el poder acceder a un título, a un mejor trabajo, a una mejor condición. Vuelven a quedar fuera las necesidades de quienes serán receptores de esta formación y queda también fuera, la construcción de una visión diferente en torno a los procesos de educación.

Asimismo, casi de manera generalizada logran establecer una diferenciación con la escuela pública sobre la que argumentan, se consolidan grupos con mayores posibilidades de discutir y reflexionar los contenidos en relación con la práctica educativa que desarrollan: *“El alumno de pública, por lo menos en un 70% va a buscar el grado y la habilitación que le pueda dar el programa en investigación o en docencia, hemos visto que a lo que vayan, en el fondo ellos tienen la imagen de formarse para la investigación, entonces, eso marca una diferencia”*, para lo que se encuentran imposibilitados muchos alumnos de escuelas privadas, en virtud del desempleo que se vive frecuentemente entre el alumnado y la falta de experiencia que le es inherente.

Además, en la actualidad, hay nuevas tendencias en la orientación de los posgrados a partir del interés de los sujetos por realizar estudios de posgrado, en el que “imperan tanto el del ascenso y movilidad en el mercado laboral, como el de la promoción escalafonaria, a la que los nuevos profesionistas –particularmente los vinculados con la academia- se han visto sometidos...”(Pérez; 2007:65), propiciando que el interés académico pierda importancia frente al meritocrático, en detrimento de la investigación y el trabajo intelectual necesarios para el desarrollo del trabajo científico.

Algunos docentes, sin embargo, consideran que los significados que se construyen en torno a los estudios tienen que ver con la coordinación de la clase o con el esfuerzo personal por parte de los alumnos, cuyos principios, ideologías y sentidos de vida se reconstruyen en las aulas a partir de las interacciones docentes y alumnos. Y señalan:

Docente 2. A mí me parece que el problema es que no se valora eso, se valora el producto, *“alcanzo el título o no”*, y me parece que si hiciéramos un estudio un poquito más profundo en el sentido de ver qué cambios, que recursos que formas distintas de abordar la tarea de la docencia, me parece que ahí podrían aparecer muchísimas más cosas de las que están siendo muy útiles para los que están cursando estas maestrías. Hay docentes que logran hacer un ejercicio de sistematización de su práctica y encuentran cuando menos otras formas de docencia y que ni ellos mismos valoran.

Docente 6. ...el hecho es que necesitan estar más preparados para conseguir trabajo y pertenecer a la carrera magisterial, y aunque muchos dicen “bueno sigo estudiando para alcanzar un puntaje más alto en carrera magisterial, sin embargo me interesa prepararme aprender”; va implícito, primero como una necesidad personal más que de formación, ya que se le da más validez al ingreso económico que al propio carácter personal de querer prepararse o querer formarse, en la gran mayoría son los profesores. En la UNACH considero que también está ligado a esto aunque no lo dicen abiertamente, sino que está implícito en el hecho de querer formarse para escalar...

Docente 7. Yo creo que... te hablaba del grado de compromiso cuando llegas el primer día el salón de clases ya te vas haciendo un referente de quiénes son los estudiantes y qué quieren; y es evidente que hay estudiantes que van tras el papel, como que ese es su beneficio...Y luego hay gente que dicen *"es que a mí nunca me gustaron las teorías del aprendizaje y entonces o no tengo experiencia"*. De repente se hace como un muro de lamentaciones pero logran aprender la cuestión del aprendizaje.

Docente 8. Creo que tiene que ver con el profesor que imparte la materia. En los programas en las escuelas privadas, trato de trabajar con los estudiantes independientemente de sus motivaciones que los orillan a estar en estos programas y trato de que sea significativo, por lo menos lo que trabajan conmigo y, platicando con ellos, me dicen que también han pasado profesores que se quedan sin nada o profesores que bueno ellos prefieren, profesores que llegan se sientan exponen y nunca aprendieron nada, hasta profesores que han tenido oportunidad de trabajar con ellos donde es muy rico. Yo creo que todo eso es lo que le queda a los alumnos: las pocas o muchas experiencias que puedan tener con determinados profesores. A lo mejor es el mismo caso de la UNACH, porque también hay profesores que los alumnos dicen que bueno que se terminó esa materia porque no aprendimos nada con ella, y que un alumno te diga eso es grave, pero se da el caso, creo que menos pero si también en la UNACH, creo que tienen que ver mucho con el profesor lo que los alumnos recuperan para su práctica.

Es decir, los alumnos, con una buena conducción, pueden motivarse y dar sentidos diferentes a su formación, mediante el acto de sensibilización y convencimiento que la propia práctica de sus formadores pueda generar en ellos para hacerles pensar que, ya que tienen que estudiar la maestría, se dispongan a ver qué es lo que puedan recuperar que les sea útil en su práctica, más allá del título o el documento, con lo que estarían dando una connotación diferente a su ser maestro en educación.

Al respecto, un docente argumentaba:

Docente 5. Es que, el conocimiento a pesar de que en este tiempo, y en esta mirada curricular se le da una dimensión utilitaria, pero cuando vemos a la vida humana de una manera integral y al ser humano de manera integral, pues el conocimiento no es solamente para trabajar, los seres humanos vamos a un posgrado, si por trabajar, si por mejorar condiciones laborales, si para vivir mejor –estos son valores que no se pueden quitar porque están presente–, pero se va a los posgrados y se va a estudiar por justificar la existencia, es un detalle fundamental, nosotros tenemos que justificar nuestra existencia... En ocasiones se va al posgrado para evadir la conciencia de la desocupación... Pero también el posgrado y la maestría te sirven para justificar muchos aspectos profundos de la existencia, la misma vida la historia, la educación, la problemática social, la injusticia, son tantas cosas que a los seres humanos nos inquietan, nos lastiman y anqué uno sea el protagonista de la injusticias o las corrupciones, de todas maneras esto te inquietará como proceso teórico,...Eso es lo fundamental y por eso los chavos van a las maestrías, los motivos a veces son muy estrechos, a veces son muy superficiales, pero están atendiendo estas necesidades profundamente humanas, del ser humano y una la realidad...

Si bien es cierto, las razones anteriores podrían representar un obstáculo, también podría ser objeto de un análisis para reflexionar el tránsito de los alumnos por las maestrías en educación; ya que estas motivaciones, además se entrecruza con las prácticas que se desarrollan al interior de las aulas, sustentadas desde las propuestas curriculares de cada maestría, por lo que vale la pena también realizar un análisis sobre la forma como estos currículos han apoyado la práctica de los docentes.

5.2. ORIENTACIÓN TEÓRICA DE LA FORMACIÓN

Como parte de la recuperación de la experiencia de los docentes formadores de maestros en educación, se consideró importante en la investigación conocer su opinión sobre la estructura curricular de los programas educativos con los que trabajan, identificando con ellos la conveniencia de dichos currícula en la integración de las asignaturas, su organización y coherencia y la manera como potencian la formación integral de los alumnos y la orientación que todos estos elementos dan al proceso de formación.

Como ya se mencionaba, las orientaciones teóricas de los posgrados están directamente relacionadas con los intereses de los aspirantes para estudiar, lo que tiene un impacto significativo en el diseño de estrategias para el dominio de las tradiciones disciplinarias

...que en términos generales se ha denominado como el abandono de los programas académicos preocupados por una formación teórica que priorizaban las generación o el avance de los conocimientos... Frente al abandono de estas orientaciones las nuevas tendencias parecen inclinarse por una formación con una orientación profesionalizante, preocupada más que por los conocimientos esenciales de las disciplinas, por aquellos que les permitan cumplir con acierto su tarea en la profesión que desempeñan, así como por atender los problemas que requieran una solución más que una comprensión... (Pérez Arenas; 2007:66)

Esta situación que ya resulta lamentable, se hace más crítica ante la exigencia política de profesionalizarse que lleva, por un lado a que los aspirantes demanden estudios de maestría sin detenerse a analizar su naturaleza y por el otro, que las instituciones ofrezcan programas sin tener una orientación teórica clara.

En este sentido, los comentarios fueron:

1. Docente 1. Yo creo que las materias que podrían formar el núcleo central de la formación, obviamente que si van a contribuir, son programas que permiten situar la problemática y a partir de ahí el estudiante tiene que diseñar, tiene que crear, tiene que reflexionar para donde debe ir la docencia, entonces yo creo que hay que

trabajar las materias; y con los maestros, digamos ahí la cosa como que se endereza, si tú ves los profesores que están participando en ese programa o en casi todos los programas de las privadas, son profesores que trabajan en la pública y eso le da una cierta orientación, una recuperación del programa, y yo creo que de esa forma si contribuye a la formación...; de alguna manera yo diría que los profesores salvan los programas de las privadas y también son la fuerza de las privadas cuando abren sus programas porque ¿a quién van a invitar?, van a ver a las facultades..., la idea es terminar colaborando, terminar fortaleciendo esos programas, hay un equilibrio aunque creo que todavía se carga a lo público y termina ganando lo público.

Docente 2. Tengo mis reservas con respecto esto... sobre todo porque de alguna manera cuando se implementa, poco tiene que ver la estructura... Me parece que cada docente de este programa le da vida propia a estos seminarios, entonces por ejemplo, pudieran ser que algunos seminarios netamente teóricos pudieran terminar siendo talleres que los docentes produzcan o talleres que están pensados más para producir terminen como seminarios netamente teóricos. Entonces ahí, más que en la estructura, yo me iría como estructura, no tanto por la estructura en sí, sino a toda la argumentación que tiene, cosa que no aparece en el caso de los otros dos programas; solamente está en la Maestría en Educación de la UNACH.

Docente 7. De repente hay algunas materias que... como que carecen de sentido...; los programas se registraron hace diez o 15 años, a lo mejor así van a seguir estando, pero también mucho depende de quién coordine, del interés y de la actualización de estos programas en esta parte operativa. Si alguien llega y lo da como esta, sin retomar su experiencia, si se ve como algo muy simplista toda la tira de materias, entonces mucho depende de quién esté ahí, de cómo se prepare, de cómo se actualice; incluso, alguna vez alguien me decía que cómo se atreve uno a correr riesgos. Creo que es atreverse a correr riesgos, hacer cosas nuevas, porque si se toman así como vienen, es una forma muy descontextualizada y simplista de ver a las ciencias de la educación, muy rígida. Yo creo que lo que le da vitalidad a los programas en estos momentos –porque no han cambiado– es el docente.

Estos tres docentes coinciden en cuanto a la dificultad para identificar una orientación debido al desorden prevaleciente en los programas de las asignaturas que integran los planes de estudios de la oferta privada y en la idea de que son los docentes quienes de alguna manera hacen que la propuesta curricular resulte mejor librada; lo cual representa una gran debilidad, ya que, a pesar de la buena voluntad del docente para organizar un curso con compromiso y responsabilidad, lo cierto es que el currículum representa el hilo conductor de la práctica educativa y al no contar con éste, pues es seguro que la práctica docente de cada maestro irá por sentidos diferentes, desde la propia percepción y reconstrucción que cada uno haga en torno a la formación de maestros en educación. Y, si teniendo una propuesta curricular estructurada cuidadosamente resulta complicado hacer coincidir los puntos de vista de los académicos, el fácil imaginar el caos que se genera cuando el currículum ya presenta desorden.

Hay quienes opinan que este desorden además se debe a la falta de originalidad en los currículos:

Docente 3. Lo que pasa regularmente es que yo siento que son copias, copias de otras instituciones, por ejemplo en el IEP, yo pienso que aunque tiene mucho tiempo –ya tiene mucho que estoy trabajando ahí–, en el Plan no ha habido un cambio, y siento que están bien armadas, pero el problema es que como no hay una integración, pues al final de cuentas el alumno lleva una idea de la teoría, de la metodología, pero en su aplicación es el problema..., y creo que el del IES es una copia de algún programa de la UNAM o de la UAM me parece, no estoy seguro, y en algunos casos no tienen programa, uno lo arma con lo que va ahí juntando... es una realidad muy compleja. ¿Cómo orientas así...?

Docente 9. Sí, tú te das cuenta normalmente toman a los de la UNACH como guía, lo toman de base para ver y le hacen algunos cambios y lo mandan a registro, son clonados con algunos cambios para que digan que son diferentes, pero realmente son de la UNACH.

Docente 10. Más o menos, porque copian modelos aunque ellos ofertan diferentes modalidades –bimestrales, cuatrimestrales, intensivos– para dar la facilidad obviamente a la demanda...; pero yo creo que hay cierta clasificación que nos pueda decir que en efecto hay escuelas privadas rescatables...

Docente 12. Me parece que la Maestría en Educación de la UNACH es más conveniente porque es resultado de un proceso serio de evaluación sobre los que se había hecho y en él se trató de llenar los vacíos que presentaban los planes de estudio que lo antecedieron

Este es otro fenómeno que al parecer es recurrente entre las escuelas privadas y resulta delicado, ya que una propuesta curricular es construida y orientada bajo ciertos principios relacionados con lo que la institución desea lograr y atender; lo que no necesariamente tiene que ser igual de una institución a otra. Por ello, al ser copiadas y parchadas las propuestas curriculares de otras maestrías, será muy difícil que pueda otorgársele sentido a los procesos de formación, pues ni siquiera la institución tendrá claro por dónde va, mucho menos que pueda transmitirse a los actores, generando vacíos en el desarrollo del curriculum que ni la buena voluntad de los docentes podrán llenar. En este caso, será muy difícil identificar una orientación teórica que guíe la formación de los maestrantes.

En contraste, argumentan la importancia que tiene que una propuesta curricular sea construida con base en el trabajo colectivo y cuidando los diferentes aspectos que le integran; lo que da coherencia, validez y confiabilidad a los programas educativos de universidades públicas.

Otros docentes opinaron que la orientación, aun cuando esté en el plan de estudios claramente establecido, se pierde o se recupera durante el desarrollo del curriculum. Al respecto señalaban:

Docente 4. Más conveniente para la realidad en que vivimos creo que sigue siendo el de la UNACH, porque digamos el del IEU tiene esta lógica supuesta como profesionalizante, pero queda bien claro qué tipo de profesionalización es la que reciben. Como no se da la práctica, al final no sabe si realmente está impactando o si no está impactando. Y en el caso de la UVM es investigación y administración de la educación, ahí digamos hay mucha más coherencia que en el IEU, pero igual, hay gente que están en la especialidad en investigación y lo que quieren es dedicarse a la docencia..., les gusta más la investigación porque siguen creyendo que la investigación les prepara mejor para la docencia. Y en el caso de la Facultad, todavía nos mantenemos en esa idea de formar especialistas para cada área asociado a su trabajo y nos da como más coherencia en su orientación.

Docente 5. En cuestiones de la orientación de los programas, siento que las particulares le dan más énfasis al detalle de la imagen social, pero cuando uno conoce internamente los procesos, tienen muchas deficiencias. Hay también dentro de las universidades públicas programas muy interesantes pero que en la práctica, por la falta de experiencia no se consolidan, pues no hay personas con experiencia en el área que ofrecen... Por otro lado, los curricula de las particulares, pues las veo muy deficientes por la razón de los tiempos, yo veía gente muy preparada, pero llegan por una mañana solamente, y por más que quieras no se puede por el tiempo de la institución y por el tiempo de los alumnos que trabajan..., creo que cada programa tiene tal vez sus bondades, pero también sus grandes deficiencias...

Docente 11. Va a depender de la institución y de las personas que echen a andar el programa independientemente que estén diseñadas o pensadas para un contexto, regularmente se salen de control, entonces creo que mucho va a depender de quien eche a andar el programa... las experiencias que me han tenido vinculado a la UNACH han sido bastante interesantes, porque regularmente sus programas van a tener un impacto dentro y fuera de la institución.

En estos testimonios, producto de la experiencia vivida por docentes que imparten clases en distintos programas de maestría, resalta lo importante que puede resultar generar procesos en los que pueda ofrecerse a los alumnos la oportunidad de reorientar su formación. Sin duda, la mayor parte del trabajo queda nuevamente en manos de los docentes, quienes además de impartir la clase que les ha sido asignada, tienen que re significarla en beneficio de una formación integral, ya que en estos términos, “la enseñanza está llamada a proporcionar al alumno los elementos de razonamiento suficientes que le permitan construir sistemas de pensamiento innovadores que lo aproximen de manera crítico-histórica al conocimiento...” (Pacheco; 2009:39). El problema se hace mayor cuando los niveles de compromiso son bajos y los docentes llegan a cumplir únicamente la parte que les ha sido asignada, pues entonces confluyen el desorden que caracteriza a la propuesta y la vida institucional con la falta de preocupación de quienes se encargan de desarrollar el

curriculum. Es difícil de esta forma mantener una línea y otorgar sentido a una formación que ha sido planeada desde el desorden.

La cuestión de los tiempos es un problema grave. Tenemos en Chiapas muchos programas a los que solamente hay que acudir cuatro o cinco horas a la semana, con recesos excesivamente largos y reglamentos por demás laxos que impiden al docente estructurar una propuesta didáctica. En esas condiciones, resulta difícil también consolidar una formación.

Otro problema identificado por los docentes en relación con la orientación es que varias propuestas educativas de escuelas privadas pertenecen a sistemas nacionales y no cuentan en los planteles de Chiapas la propuesta curricular completa, por lo que los docentes no pueden conocerla:

Docente 6. En realidad todos los programas vienen de Puebla, no sabía si los funcionarios, por llamarle así, no lo conocían, pero a nosotros nos daban los programas nos decían este es el perfil de egreso e ingreso, y nos daban como un tríptico y era lo máximo que tenías, solamente el tríptico que era el tiraje de materias de la maestría, pero solamente te dan los trípticos con el perfil de egreso y el perfil de ingreso y ¿cómo quieres formar a la gente como gente productiva así como dices para servir a la sociedad? Las condiciones no lo permiten...

Docente 8. ...en cuanto a la conformación del plan de estudios, en las privadas pues no tienen dicha secuencia,... no sé, habría que revisar los planes de estudio de cada una y en ninguna he tenido la oportunidad porque los programas vienen de Puebla... pero en realidad no se nota un orden una coherencia en las demás instituciones, por lo tanto, considero que no tienen una orientación definida.

En estas condiciones resulta imposible dejar de cuestionar si no se conoce la propuesta curricular, ni siquiera por la propia institución, ¿cuál es la posibilidad que existe de orientar hacia un fin determinado la formación de los alumnos? Y el resultado, nuevamente será la desintegración y el caos que más tarde se traducirá en vacíos y ausencia de coherencia en la formación de los maestros en educación.

5.2.1. La Coherencia entre elementos de la formación

Estrechamente vinculado con el tema anterior, se encuentra la cuestión de la coherencia entre los elementos de formación que sustentan a las propuestas curriculares de maestrías en educación –propósitos, justificación, perfil de egreso–, que de acuerdo con las argumentaciones de los docentes formadores que fueron entrevistados, en muchos casos

es lo único que conocen del programa en el que están trabajando. Las opiniones fueron diversas, algunos opinan que la coherencia es nula, otros piensan que sí hay coherencia pero que se pierde en la práctica, mientras que otros comentan que no conocen estos elementos. Estos son los testimonios:

Docente 1. No hay coherencia entre los elementos. Te dan un programa, lo revisas, su objetivo de repente ni está bien construido, lo mal copiaron del lugar donde lo hayan copiado, temas que de repente no tienen una secuencia, una congruencia, tu armas del programa, sugieres otro tipo de bibliografía...; y entonces tu supones qué es lo que quiere ese estudiante o qué necesita ese estudiante, porque no encuentras en el plan de estudios una columna vertebral, porque además en casi todos los programas en los que yo he participado, no hay más que una ligera fundamentación, un planteamiento de objetivos así muy generales, un listado como de 10 cosas que es el perfil y se acabó, no hay una propuesta sólida digamos de cuál va a ser la formación.... de alguna manera yo diría que los profesores, salvan los programas de las privadas y también son la fuerza de las privadas... aunque creo que todavía se carga a lo público y termina ganando lo público.

Docente 12. Creo que los planes de estudio que se registran no son muy coherentes con lo que ocurre en la práctica. En todos los casos, pero esto se presenta en mayor medida en los programas que no cuentan con un seguimiento del proceso de formación. Entre los elementos que componen los planes de estudios también es posible encontrar algunas incongruencias. Creo que los planes de estudio que están mejor elaborados y son más coherentes son los de la UNACH. En las instituciones privadas es común encontrar partes del plan o programas de asignatura que son copias de otros o de índices de libros.

Estos docentes argumentan la falta de coherencia entre los elementos como consecuencia de la práctica de copiar lo que otras instituciones han construido, que conduce a tomar el propósito de una, el perfil de otra, la justificación de otra y la fundamentación de otra más. El resultado tendrá que ser inconsistente, sobre todo porque, como sabemos, el diseño curricular es un proceso de encuentro de muchas ideas que tienen que alinearse a ciertos principios filosóficos que dan vida a la institución. Al respecto, un docente señalaba:

Docente 5. Hay disciplinas que te aportan congruencia. Las disciplinas que te aportan la congruencia son la epistemología, la lógica, la filosofía, pero muy poca gente sabe trabajar estas disciplinas, porque para que tu tengas congruencia de algo debes tener un ideal, una meta, un objetivo, una finalidad, pero cuando esto no existe, entonces se van a alcanzar la congruencia entre comillas, pero no a una dimensión que llamaríamos finalidad educativa..., si no hay una filosofía que te diga a dónde vas es como cuando un cuerpo no tiene cabeza. Entonces en esto del curriculum muchos diseñadores trabajan más bien con base en las creencias, que resulta ser la más incoherente, porque no está la lógica de por medio..., más bien en los procesos de formación lo que predominan son las creencias, aunque digamos que las ciencias de la educación, que del curriculum, que procesos transdisciplinarios; en realidad lo que predominan son las creencias y sobre todo, el ejercicio del poder.

Entonces, podemos entender que cuando la propuesta curricular no ha surgido sobre esta base filosófica y teórica que le de coherencia o lo ha hecho desde una perspectiva economicista, utilitaria y con sentido comercial únicamente, en la que lo único importante es la visión empresarial de la institución, el resultado será la falta de congruencia entre sus elementos.

Uno de los formadores anteriores opinaba que son los docentes quienes salvan a los programas; sin embargo, en otros comentarios, varios formadores decían que esta coherencia muchas veces existe, pero que se pierde en la práctica:

- Docente 2. En las privadas, si tú ves sus planteamientos parecen muy congruentes..., pero creo que ahí está la diferencia entre el curriculum formal y el curriculum vivido, en que por algunas circunstancias si están teniendo problemas en el avance... hay programas en los que me parece que el asunto está más difícil porque la propuesta curricular tiene estos elementos pero me parece que no está sólidamente sustentado; esto hace que haya como poca claridad en la mayoría de los docentes de lo que se requiere, del perfil, de la propuesta. Yo veía por ejemplo la maestría en docencia de la UNACH como una propuesta más sólida. Si tú ves que ahí está un esfuerzo serio de amarrar todos los elementos de la propuesta curricular...
- Docente 3. Pues lo que pasa es que ahí cada quien hace lo que considera, estoy hablando de la pública, uno determina, le dice que materia y ya, hay una propuesta de antología, pero al final de cuentas uno determina qué es lo que va a dar y que yo recuerde, solo una ocasión ha habido reunión de todos los profesor, son más de tres años que no ha habido reunión y cada quien va trabajando como mejor considera... Y en las privadas pues nos han dado el programa, pero que haya un proceso de integración de maestros para discutir la formación del camino que hay que seguir en conjunto, tampoco hay... por no tener una posibilidad de que haya una línea de formación, cada quien hace lo que puede y lo que quiere.
- Docente 6. Siento que depende de los maestros, los programas pueden estar muy bien diseñados, puede estar muy bien diseñado todo el plan curricular, pero si los maestros no lo conocemos, entonces todos trabajamos por donde creemos que va..., primero deberíamos de conocer el para qué, para que se vea que si los cumplimos porque trabajas programas y tratas de cumplir con el propósito de la materia, pero quizá no el propósito curricular.
- Docente 9. Los planes en si están muy buenos, el problema es la aplicación, el problema es cómo se implementa... tanto la administración como los docentes no la aplicamos correctamente, no la aplicamos con toda la amplitud que podríamos aplicarla, no sacamos provecho que podríamos sacarle... si tú no tienes una visión global de todo un plan de estudios, si no tienes una visión de cómo o a donde tienes que llegar desde una perspectiva del plan de estudios, no hay congruencia... yo como profesor tengo mi propia visión pero tengo que meterme dentro de la visión del plan; y si, estamos perdidos entre la visión del plan de estudios de la institución y entre lo que yo tengo, porque yo me voy con lo que yo tengo y como quiero y lo que yo considero .

Estos señalamientos nos permiten identificar que los entrevistados perciben falta de compromiso por parte de muchos docentes. Si regresamos al argumento de que, lo que salva a los programas educativos es la participación de los docentes, vemos que ello imprime una gran responsabilidad a esta participación; responsabilidad que cuando la práctica no es de calidad y con el compromiso requerido, hace que se agudice aún más el problema de formación identificado en las maestrías, pues como dicen los docentes entrevistados, una práctica descomprometida, acaba con lo bueno que logra identificarse, sobre todo cuando consideramos que “para el caso de la práctica docente, el objetivo que se plantea como fundamental es el de recrear el conocimiento producido en la perspectiva de que el alumno aprehenda cómo aquél llegó a ser construido para, de ahí, estar en condiciones de poder recuperarlo como contenido abierto que tiende a enriquecerse en el contexto de circunstancias nuevas y distintas de las que le dieron origen” (Pacheco; 2009:39); posibilidad que en la mayoría de los casos queda fuera del alcance de los alumnos desde la propia práctica de sus formadores. Esto representa un problema serio si lo sumamos a los problemas estructurales, institucionales, actitudinales de los alumnos, el desconocimiento de los fundamentos del curriculum. El resultado será, aún más vacíos en la formación.

Al respecto, algunos otros docentes argumentaron no conocer los elementos referidos:

Docente 4. Mira en el caso del programa de la UNACH es un programa muy bien hecho, esta adecuado a la realidad chiapaneca; en el caso las dos privadas como es un programa nacional no conocemos el curriculum y no sé si está mal o bien en términos de su estructura conceptual, pero en términos de su acercamiento a la realidad chiapaneca si presenta muchos problemas... las materias te alejan mucho de la realidad de Chiapas..., la cuestión es que no hay desarrollo de habilidades profesionales. La otra maestría que se hizo a nivel nacional, en términos de integración del programa es muy bonito, pero el hecho que sea muy monográfico cada curso, no te permite cerrar ciclos... otro problema es que los cursos son muy teóricos y ahí hay una gran incongruencia entre lo que están haciendo y lo que están proponiendo con profesionalización, ya que no acerca al estudiante al centro escolar ni recupera su práctica cotidiana; lo que sería, en última instancia, la oportunidad del programa de volverse coherente

Docente 8. Conozco de las propuesta solo lo que está en los trípticos, muchas veces yo llego y le pregunto a los alumnos si ellos lo conocen, pero tampoco conocen el plan de estudios y, si está establecido el perfil de egreso en el tríptico, se conoce, y si no, no, y creo que no hay congruencia porque va sin rumbo, o sea el hecho que te digan vas a impartir esta materia sin saber qué estas formando, pues es preparar la materia con lo básico que consideras que debe tener por el título de la materia, pero al no conocer propósitos o perfil de egreso, esta formación no tiene rumbo y sobre todo, si no conoces el antecedente o el consecuente, das tu materia y adiós, uno se puede perder en el camino porque como el objetivo no está claro tu puedes tener tu propio objetivo de formación y eso es lo que le das a los alumnos...

Docente 10. Generalmente cuando uno va a trabajar a las escuelas privadas lo único que dan es el programa, muy pocas veces se da la oportunidad de conocer el plan general, por eso puedo sostener que son prácticamente copias de las escuelas públicas, porque uno se da cuenta que están hechas sin un fundamento digamos pedagógico, filosófico o político... Nos dicen "aquí está la materia que vas a dar y cámbiele lo que quiera usted, en base a su experiencia ubíquelo", entonces eso nos dice que ni ellos tienen un propósito... la ventaja que tendría la universidad es que, de alguna manera hemos participado en la construcción curricular, uno conoce más o menos los propósitos, conoce las finalidades y los objetivos de sus programas y uno trata de que la materia que va a impartir esté dirigida a cumplir los propósitos.

Docente 11. En el caso del Instituto de Estudios de Posgrado, que es una institución pública, resulta que no está el plan curricular, lo que sí existe es la tira de materias y no conocemos los propósitos centrales de la propuesta. En el caso de las instituciones particulares no nos lo dan a conocer... en una de ellas si me lo facilitaron pero pareciera ser que conocía en otro lugar ese mismo plan curricular y si me llamaba la atención porque es así, como que estar trabajando con un plan conocido pero con otra institución. Algunos dicen que las privadas toman los planes de las públicas. Si es una especie como de copia y mala copia, porque hacen recortes que luego ya no son como son planteados originalmente. En el de la UNACH, sí hay todo un trabajo que fue coordinado por un equipo que le iba dando vida al plan curricular... la academia, el diálogo, todo eso permite que por lo menos nos pongamos de acuerdo en torno al trabajo y esto hace que en el camino se vaya reorientando el cumplimiento de los objetivos.

Nuevamente, en estos casos, aunque los entrevistados no lo dicen, podemos entender que ante el desconocimiento de los elementos fundamentales de la propuesta curricular, el peso del desarrollo y el logro de la formación recae en los docentes que se encargan de aplicarlo; lo que se torna complicado y contradictorio frente a las actitudes tan diversas de los docentes ante su trabajo.

Pese a todo lo anterior, una docente entrevistada refiere una experiencia diferente:

Docente 7. Cuando trabajo en la privada, regularmente cuando me van a dar un programa para dar una materia casi siempre les pido si me pueden prestar el mapa curricular para ir viendo cómo se articulan las materias, cuando es por ejemplo la primera vez y luego, ya también sobre la marcha vas viendo que cambios son importantes que se puedan hacer para que pueda irse modificando... procuro que el estudiante vea como se articula tu materia, con que otras materias, hacia donde va su formación, como puedes tu apoyar. En otra privada, por temporadas nos reúnen como profesores y nos dicen: la tarea es pedir un proyecto integrador; entonces durante el semestre ya vemos como nos organizamos para poder pedir un proyecto integrador o para poder apoyar los proyectos de tesis, es decir, esto si implica que tienes que meterte más a fondo en el curriculum... en algunas circunstancias pienso que algunos programas fueron hechos al vapor o con una lógica diferente, porque de repente ves que no empatan estos elementos en términos de la congruencia. En la UNACH las cosas suceden de manera diferente, su propuesta curricular fue construida desde la colectividad y se han cuidado mucho sus elementos. Eso facilita mucho las cosas.

Aun cuando este argumento pueda ser tomado tal vez como una actitud extremadamente optimista, cabe la consideración de que hay instituciones y docentes conscientes de las carencias estructurales, teóricas y curriculares con que cuentan y buscan remediarlas en alguna medida, lo que también tendrá como límite la intencionalidad de estos procedimientos.

En casi todas las argumentaciones, nuevamente se establecen diferencias significativas entre lo público y lo privado en cuanto a la construcción de las propuestas y la coherencia entre sus elementos. Por supuesto, en estos casos, nuevamente el límite será la práctica docente y administrativa de quienes se encargan de su aplicación y desarrollo.

En este sentido, el límite será también, el trabajo que se desarrolle en el aula, el abordaje de contenidos, la profundización que se haga de ellos, la discusión que se genere en torno al conocimiento; en cuyo caso docentes y alumnos “enfrentarían el desafío de actualizar de manera permanente las estrategias epistemológicas y pedagógicas que les permitan respectivamente, enseñar y aprender a capacidad de pensar y de razonar como tareas fundamentales de la formación...” (Pacheco 2009:40), de tal manera que logran superarse las deficiencias sistémicas y trazar posibilidades relevantes para la formación.

5.2.2. El abordaje teórico

En capítulos anteriores se ha sostenido que ya desde la década de los años 80 del siglo pasado, se postulaba a la formación teórica del docente como una necesidad y un camino que le permitiría hacer de su práctica una actividad científica. Mientras en “unos casos los recursos teóricos son puestos a disposición de un conocimiento intrínseco al plano de la realidad, modificándose y transformándose constantemente –incluso en su estructura interna–, en otros, estos mismo recursos permanecerán inalterables procurando ante todo generar productos de significación o sistemas cerrados de ideas más ligados a reificaciones y a dogmas” (Pacheco; 2009:26); de lo que se deriva que algunos programas generen posibilidades de formación más dogmáticas que innovadoras a partir de las teorías que se discutan en el aula.

Cobra importancia entonces el abordaje teórico en las maestrías en educación, recuperando la idea de que la teoría educativa –apoyada en la teoría sociológica, filosófica, antropológica y filosófica– haría posible la re-significación de la práctica educativa. Sin embargo, “cuando

las maestrías en educación no surgen como una evolución natural de la disciplina educativa, ni existe una constitución conceptual sólida del campo... resulta muy complicado crear condiciones que posibiliten la formación intelectual en un campo caracterizado por una débil constitución conceptual y una clara ausencia de esa tradición” (Díaz Barriga, 2002; citado por Pérez 2007:72); teniendo como consecuencia que no se dé la importancia necesaria a la formación teórica propia de la educación.

En el capítulo anterior se expuso que la mayoría de los estudiantes de las maestrías en educación que fueron entrevistados mostraron que desconocían los sustentos teóricos del programa que estudian, es por ello que, en este apartado, se exponen las argumentaciones de los docentes formadores en relación con el abordaje de contenidos en el aula, para conocer los niveles de profundización que, desde su punto de vista, observan los alumnos de escuelas públicas y privadas.

En este sentido, la experiencia nuevamente establece que hay mayores posibilidades de profundizar en la teoría en las escuelas públicas que en las privadas, debido a diversas condicionantes, tales como el interés de los alumnos, algunas condiciones institucionales y de los docentes, el hecho de que se comercialice la formación y hasta la propia orientación de los programas. Al respecto refieren:

Docente 1. Hay diferencia..., la experiencia que he tenido es que, así como en las privadas te encuentras de cada diez, dos que quieren, están ávidos de leer, de discutir de aprender teoría, a lo mejor en la pública de diez te encuentras cuatro, siempre hay más interés por discutir... Ahora, ¿qué teorías se discuten? Pues obviamente dependiendo de la asignatura, pero en general, lo mismo que discuto en pública, discuto en privada; por ejemplo escuela y sociedad en la UVG; los autores de esa materia son mis autores preferidos en la universidad: Bourdieu, Mac Laren, Tourine, Giroux, etc. Esos son mis teóricos allá y son mis teóricos aquí. Digamos que se lleva lo público a lo privado... Hay autores que a veces los escuchaste en tu formación en maestría o doctorado y que no te parecen que pueden aportar a los estudiantes en términos de reflexión y crítica, los dejas un ratito y ellos tienen ahí su arsenal de autores.

Docente 3. Por lo general en las privadas se trabaja de manera muy mecánica y anti reflexiva, lo social se deja de lado, el contexto se deja de lado, es muy mecánico... en el IEP, en cambio, he escuchado que discutían sobre los temas y decían *“maestro este tipo de cuestiones que estamos leyendo yo lo he vivido”*, y es mejor, como que tienen más elementos... lo que les falta a ellos es lectura, se les complica mucho escribir, tienen todas las ideas pero plasmarlas es muy difícil, pues aquí, si hubiera una serie de programas articulados, que los maestros fuéramos una planta docente para un programa que no estuviéramos inmigrando de programa en programa sería otra cosa.

Docente 6. En la UNACH, me encontré con muchos alumnos que sí tenían esa disposición y como que tenían más ganas de aprender de participar; y en las otras maestrías a veces solamente se trata de cumplir con los horarios aunque también encontraba personas, sobre todo las mayores, como que tienen ya otro fin de querer aprender para ellos mismos y no solo el papel...; pero sobre todo las personas jóvenes, yo los veo como por cumplir con un escalón..., porque parece que estuviéramos en clase de licenciatura..., los muchachos son de 24 o 25 años, sin ninguna experiencia; y a veces considero deberían tener más experiencia para empezar a estudiar, porque algunos como que vienen con ganas porque acaban de terminar la licenciatura y parecen que estuvieran encantados en eso del estudio de la maestría; y sin embargo, acaban haciendo las mismas prácticas: estudiar para los exámenes, estudiar para participar, hacer las participaciones que se les piden. Lo mismo nada más que ya en maestría.

Docente 7. Si, en eso sí; es más posible que en la pública se va a profundizar más, en la privada solo en algunas excepciones, pero si logras movilizar en el estudiante algo, creo que sí, ha habido buenas experiencias, por ejemplo en la privada, gente indígena que estudió en la pública y por esta condición es gente con la que puedes interactuar, quiere leer, discutir, etc., es importante...

Docente 12. Desafortunadamente nos encontramos que a este nivel todavía prevalece entre los estudiantes una actitud de dependencia y del "mínimo esfuerzo".

Como se mencionaba líneas arriba, nuevamente se establecen diferencias entre lo público y lo privado y, lo que mayormente se argumenta como determinante de los niveles de profundización teórica y limitante para su logro, es el interés de los alumnos; y es comprensible si regresamos a la idea de que la mayoría de los alumnos en las escuelas privadas llegan con la intención de obtener un grado sin mayor esfuerzo, con actitud de indiferencia ante el proceso de formación y ante la mejora de su práctica, que en estos casos no ha sido la motivación para ingresar a la maestría; a diferencia de las escuelas públicas a donde llegan alumnos interesados tanto en formarse en una institución de prestigio, como en acrecentar sus conocimientos.

Sin duda ello representa un problema serio en cuanto al logro de una sólida formación teórica y en cuanto a la posibilidad de transformar una realidad educativa, ya que, como sabemos, solo a través del encuentro con la teoría educativa es que será posible comprender la realidad, problematizarla y proponer alternativas de transformación; sobre todo bajo la consideración de que

...los estudios de posgrado –y de manera particular las maestrías en Educación- como espacios para desarrollar habilidades intelectuales en los estudiantes... deben ocuparse también de promover estrategias que posibiliten el tránsito de lo que Zemelman (1991) denomina "del pensar teórico al pensar epistémico", a través de la conformación de una mirada en torno a la problemática del campo educativo y su quehacer profesional" (Pérez; 2007:71).

Esto sin duda tiene que ver también con el hecho de que en las instituciones privadas los estudios de maestría están permeados por una visión comercial, en la que lo único importante es conservar al cliente –alumno– y mantenerlo contento, lo que hace que los niveles de exigencia bajen al mínimo posible. Al respecto, algunos docentes señalaban:

Docente 8. Sí, el nivel de formación teórica en las escuelas privadas es muy bajo es muy poco, por lo mismo que es negocio, pues los alumnos aprueban con el mínimo esfuerzo, no hay mucho tiempo tampoco, son cuatro o cinco fines de semana de cuatro o cinco horas; entonces no hay oportunidad para que veas si leen, si cumplen o nada mas medio cumplen; y se ve mucha diferencia en cuanto a contenidos, las antologías por ejemplo, cuando uno le entrega una antología a las privadas dicen “¿esto vamos a leer?”; y se sorprenden muchísimo cuando ya ven como lo trabajamos, se van convenciendo que si es posible trabajarla. Pero en realidad las prácticas que van teniendo lugar en las instituciones privadas provocan que aquel que llegó con intención de aprender, pues se desanime, si otros con el mínimo esfuerzo aprueban.

Docente 10. Definitivamente y no solamente en el abordaje teórico sino también en el metodológico se tiene que ir adaptando a las propias circunstancias, porque también en la escuela privada hay una condicionante, ellos cobran a los alumnos para pagarle a los profesores, y si uno se pone exigente de repente es más fácil decirle gracias al maestro y no al alumno, mientras que en las escuelas públicas como no tienen la finalidad de lucro y no tienen la finalidad de mercado, pues de alguna manera no puede exigir por el trabajar mejor y tiene uno que preparar mejor la clase obviamente.

Puede entonces comprenderse que la situación laboral también es determinante en el comportamiento y grado de exigencia del docente con respecto a la formación de sus alumnos. En las escuelas del sector público puede exigirse un mayor esfuerzo y compromiso con la formación.

Otros formadores consideran que este fenómeno tiene que ver con la propia práctica del docente y lo que él considera como importante en la formación de los alumnos, así como con las condiciones que la propia institución genera para ello:

Docente 2. En el IEP no se explicita y en la UNICACH creo que le falta una argumentación sólida como la que tiene la maestría de la UNACH, entonces, el docente hace lo que quiere y hay algunos que quieren profundizar en la teoría y otros que nada más la van llevando.

Docente 4. Yo creo que las diferencias están dadas por los docentes, hay maestros del IEU, que estudiaron la maestría en el IEU, que estudiaron el doctorado en el IEU y se quedaron en el IEU, y que están marcado por una idea de educación como de estancia infantil... pone de lado los materiales y el alumno llega a verbalizar y a veces, utiliza la música y juegos. Y hay un buen grupo de maestro que han estado utilizando estas estrategias de participación grupal y juegos, y luego aunque es muy interesante, se pierde demasiado tiempo y al final parece como entretenimiento. Pero estas estrategias están marcadas más por el docente que

por la institución. Otra cosa es que como en el IEU solo es un día de clases, aunque sea de seis horas, y a veces siete, siempre hay dos recesos y eso no ayuda al revisar materiales, puedes usar estrategias, pero no muchas. En cambio en la UVM, si te exigen que haya esta parte práctica y la parte teórica, pero además no te queda de otra, porque las clases son muy largas: viernes y sábado; y es demasiado tiempo como para pensar que el profesor lo puede hacer; y hay un esfuerzo mayor por parte del coordinador por marcar el estilo propio que debe tener. En el caso de la UNACH, ha habido digamos ese esfuerzo de tener un modelo propio basado en el trabajo de academias, en una discusión colectiva y la búsqueda de compartir estrategias que fortalezcan el perfil.

Nuevamente, desde estas opiniones, cobra fuerza la participación del docente como coordinador y articulador de la experiencia formativa de los alumnos, cuya práctica se entrecruza con los principios institucionales que acuerpan su quehacer.

Finalmente, un docente argumenta que es la propia orientación de las maestrías lo que determina el nivel de profundización teórica:

Docente 11. ... está orientado al conocimiento de métodos, de técnicas, de estrategias y el manejo de contenidos, pero tal como yo entiendo el asunto de la realidad, me parece que hacen falta muchas cosas, como en el caso de las maestrías son profesionalizantes no atienden ese asunto de la formación más amplia y va a depender de eso hacia que están formando.

Esta perspectiva de programa profesionalizante que no exige conocimiento teórico, ha generado la creencia de que existen programas de diversa categoría –profesionalizantes y de investigación–, como si la práctica docente –en el caso de las profesionalizantes–, no requiriese de conocimiento teórico para transformarla. El significado dado a esta categorización se ha convertido en una limitante que hay que superar, pues aun cuando el docente busque formarse para el ejercicio de su práctica, solamente será a partir de la teoría que podrá entenderla, reflexionarla y transformarla.

El reto, por tanto, será “proporcionar al mismo tiempo una formación pedagógica y una formación intelectual, así como lograr que todos los programas de posgrado en educación, independientemente de su finalidad (investigación/profesionalización) promuevan una sólida formación conceptual, sin que ello implique el fomento de una cultura escolarizada sobre la disciplina educativa” (Díaz barriga, 2000; citado por Pérez 2007:72); es decir, ampliar la formación más allá del aula, con elementos teóricos y pedagógicos suficientes para comprender y solucionar los problemas de la realidad.

5.2.3. La formación de maestros en educación más allá del aula

Sin duda la teoría ofrece nuevas miradas en torno a lo que estamos viviendo, permite nuevas formas de hacer las cosas y nuevas posibilidades de participación tanto dentro como fuera del aula. Una formación teórica en la que pueda analizarse la práctica o que pueda ser aplicada en la práctica, seguramente fortalecerá, no solo al profesional de la educación, sino a la educación misma. Desde el punto de vista de Mendoza Rojas (1998:326), “las universidades privadas... son en su gran mayoría, instituciones incompletas pues no ofrecen actividades variadas y sistemáticas de docencia e investigación y en distintas áreas del conocimiento”; lo que limita la posibilidad de fortalecer la formación de maestros en educación.

Al hablar de aplicación fuera del aula, se hace referencia a todas aquellas actividades extracurriculares que pueden realizar los estudiantes para significar lo aprendido, lo cual supone una enorme riqueza en su formación. Al respecto, un docente señalaba:

Docente 1. Los cuerpos académicos conviviendo con los estudiantes, los profesores conviviendo con los estudiantes para irse sintiendo parte del campo educativo, para sentirse en el campo de la investigación... todo eso los va formando. Y eso no lo vamos a ver en las privadas hasta la fecha...

Docente 9. Yo creo que habría muchísimas cosas que se les podría ofertar y que no,,,,, algo que se dice que habrá y no hay son las conferencias no? De diferentes temáticas en cuestiones de educación, psicologías, cuestiones de economía, hay muchísimas temáticas importantes que se tienen que ir viendo y que nunca lo ven, no se les da realmente la importancia que debería, en ninguno de esos programas, si acaso acá de repente. Pero pues es lo mínimo en este tipo de actividades.

Docente 12. Sí, considero que esto es benéfico, pero lamentablemente depende de muchos factores que se logre... Esto implica un mayor esfuerzo para el estudiante pero sobre todo para el docente quien a veces no está dispuesto a hacerlo.

Bajo esta idea, cabe la consideración de que es necesario ampliar la formación del estudiante de maestría hacia estas experiencias que enriquecen su trayectoria, con lo que no solamente se lograría cumplir los objetivos del currículum, sino además, se podría vivir la satisfacción de verlos transformar su actitud y desarrollar confianza en sí mismos. Una maestra señalaba:

Docente 8. ... A mí me llamo la atención como los alumnos una vez que ya estaban presentando su tesis, no sé qué pregunta le hicieron y dijo “*nosotros como investigadores*” y a mí me encantó porque dije “*como logran ya no solo sentirse como docentes o para la administración sino también para investigadores*”, creo que es muy importante todo este proceso para que se sientan y vean que no es

difícil simplemente es otra de las actividades que pueden hacer como pedagogos y que pueden marcar en la UNACH.

Ello es resultado, de la generación de espacios y actividades que ponen al alumno en la situación de vivirse y concebirse de otra manera, diferente de como se ha conceptualizado y del significado que tiene ser docente e investigador.

Sin embargo, esto en la mayoría de las instituciones privadas no sucede, ya que la actividad del alumno se limita a llegar a clases, discutir en clases y cumplir en clases; difícilmente habrán encuentros de otra índole en los que puedan conocer el punto de vista de otros alumnos, de otras instituciones o de otros formadores, fuera de lo que se ha organizado para las clases; los entrevistados señalaron:

Docente 7. No hay y creo que es bien importante que hubiera la asistencia a conferencias, ir a un congreso, eso es como bastante limitado, la parte académica es padre, la parte administrativa no lo es tanto, y tienes que aprender a conciliar entre ambas, por ejemplo que los quieras llevar al centro de cómputo, hay que pedir permiso; o dar una charla no es importante a menos que ellos determinen que tipo de charla y lo metan en su programa, pero regularmente no hay... En la pública hay como mayor margen de libertad, es comprendido de manera diferente, la mayoría son colegas, esto permite que estemos en la misma sintonía y lo administrativo no está por encima de lo académico. Ahora también depende mucho estas actividades porque cuando son programas de fin de semana y gente que trabaja, a veces la limitación es la propia condición de le estudiante porque tienen comprometidos sus tiempos, pero hay como más margen para poder hacer estas actividades.

Docente 10. Pocas veces. Al menos en lo que a mí me ha tocado, en ninguna de las dos he hecho actividades extracurriculares y pues, si entendemos más allá del plan curricular o más allá de lo establecido, porque de alguna manera decimos los maestros que queremos que los alumnos se pongan más en contacto con los problemas reales... pero actividades extracurriculares como podríamos decir seminarios asistencia a congresos, pues uno como profesor no tiene las posibilidades de impulsarlo sin apoyo de la institución. Pero yo creo que al menos aquí en la UNACH, hemos tenido experiencias de que en la maestría se ha impulsado la idea de que los alumnos no solo participen en la maestría, sino que puedan asistir a este tipo de eventos, en las escuelas privada menos.

Y, como decía un docente, *"... creo que estamos dejando de lado una cuestión fundamental porque permitiría que al alumno se le diera un seguimiento en investigación, lo que está escribiendo, cómo lo está escribiendo, la orientación que es tan necesaria..."*

En este sentido, nuevamente los docentes entrevistados establecieron diferencias entre las instituciones públicas y las privadas, argumentando que, aunque aún hace falta organizar más actividades, cuando menos en las escuelas públicas ya hay organización de simposios, coloquios, congresos en los que participan directamente los alumnos, tanto organizando el

evento, como presentando ponencias, proyectos o pláticas que les ayudan a generar otras habilidades importantes para ellos; al mismo tiempo que tienen invitados que ofrecen otras miradas a su proceso de formación.

Docente 4. En el Instituto de Estudios Universitarios y en la UNACH si, y voy a tomar como extracurriculares a los foros que hacen al presentar algunos trabajos externos, en la UVM no los conozco, en la UVG tampoco. En la UNACH si pues hay congresos, es más a los mismos alumnos se les asigna su ponencia tratando de apoyar esta formación complementaria. Lo que hay de las privadas es porque los invitamos a participar de lo que hay para lo de la UNACH, entonces los alumnos de las privadas, es muy bonito ver como se interesan y asisten a los congresos y a lo que hacemos en la UNACH... Esta experiencia va marcando diferencia en la formación

Docente 11. En los programas conozco dos nada más, de dos instituciones y públicas, de las demás ninguna, no hay, al menos en el Instituto de Estudios de Posgrado hay como la intención de hacer foros, encuentros, y en el caso de la Facultad de Humanidades (UNACH), hasta donde yo estuve, pues había un espacio para dialogar entre los profesores y estudiantes y abierto también a la comunidad a través de congresos, de seminarios, de talleres que eran como actividades extracurriculares, sin embargo en otras pues no, de vez en cuando una conferencia.

La actividad extra curricular está relacionada con la calidad del programa que se ofrece, es decir, cuando para el cuerpo operativo de un programa educativo es importante la certificación como programa de calidad, sin duda alguna se promoverá la actividad extracurricular, por el contrario, si no está preocupado por ello, pasará por alto estas experiencias. Y dependerá de quienes estén a cargo que esto se realice, como decía un formador; *“...depende de qué tanto el docente como el alumno estén dispuestos a hacer este trabajo extracurricular. Además desde luego del seguimiento que le corresponde a la administración de estas actividades...”*. En estos términos, cabe la consideración de que solamente un cambio de actitud por parte de los actores podrá impulsar el trabajo extracurricular, que, como sabemos, además vinculará los aprendizajes con la realidad educativa de Chiapas.

5.2.4. Relación con los problemas de la realidad educativa

Una de las condiciones de cualquier propuesta curricular es que se construya con apego a la realidad social y educativa en la que será aplicada, lo cual resulta de gran importancia para el caso de Chiapas que es un estado con una diversidad enorme de culturas y necesidades que requieren ser atendidas desde la educación. Por tanto, una propuesta curricular de formación de maestros en educación, necesariamente ha de responder a estas condiciones

para que adquiera pertinencia social; lo que supone un riguroso trabajo de análisis de las condiciones propias del contexto, realizado por un equipo de especialistas que puedan identificar las necesidades más sentidas de la región para plasmarlas tanto como objeto de estudio, como para la búsqueda de alternativas desde la formación de los maestros. Esta es la mejor garantía de que estos procesos tendrán relevancia social y educativa. El desafío apunta sin duda alguna

“hacia la impostergable tarea de rescatar y reformular los procesos institucionales de formación, investigación y de evaluación, como dispositivos de seguimientos y de actualización donde se recupere la experiencia académica en todas sus dimensiones: la científica, la social, la institucional y la pedagógica... con la finalidad de situar la pertinencia científica, social, institucional y pedagógica de estas actividades académicas” (Pacheco; 2009:42)

Sin embargo, desde el punto de vista de los docentes involucrados en la formación de maestros en educación, la realidad se aleja de esta posibilidad, ya que en muchos casos las maestrías han surgido más como un proyecto comercial que como una verdadera alternativa para el ámbito educativo. En este sentido, al cuestionarles sobre la vinculación de los programas educativos con los problemas de Chiapas, argumentaban que esto no es necesariamente así y nuevamente, se hacen críticas importantes a los programas de instituciones particulares

Algunos docentes expresaron que la falta de vinculación con la realidad viene desde los propios currícula, que ya se encuentran alejados de los problemas de la región, por lo que es difícil que hagan aportaciones para su solución. Al respecto señalaban:

Docente 1. Yo creo que los programas responden a la intención con la que nace, tanto público como privado. Por qué van los estudiantes a los posgrados? instituciones como el IEU, el Sur, la UVG son programas exprofeso para titular gente de licenciatura, no están dando respuesta ni creo que han pensado dar respuesta, ni siquiera pusieron alguna nota en su plan que hiciera pensar que están dando respuesta. Porque no se conciben así, se conciben desde la mercadotecnia, para intereses inmediatos del mercado que saben que se tiene que es la titulación, por eso yo digo que responden a las demandas por las que fueron concebidos. Claro uno revisa la fundamentación del programa en la UNACH y pretende en la fundamentación dar respuesta a demandas sociales y educativas, a la demanda de la necesidad de indagar en el campo educativo. Es muy claro, pues, porque así se concibe. Están muy marcadas las diferencias en cuanto a que busca el programa educativo. Te vas dando cuenta en el proceso a que responde cada uno de ellos.

Docente 5. La mayoría de los currícula a nivel institucional honestamente no están basados en necesidades sociales. Si nosotros vemos la fundamentación de las propuestas curriculares, tus veras, honestamente que están presentadas de manera muy general, incluso si te asomas a la fundamentación del curriculum en educación

superior, no existe, y por lo general en la mayoría de currícula estos detalles no existen...

Docente 12. Los que están diseñados sobre un diagnóstico serio de esta realidad sí. Nuevamente creo que la UNACH, en los planes de estudio realizados de 2003 en adelante es la institución que cuenta con las posibilidades de hacer esto. Los planes de instituciones como la UVM o el INEF responden más bien a diagnósticos realizados a nivel nacional y se imparten por igual en todos sus planteles.

En este caso, desde el punto de vista de otros docentes entrevistados, esta vinculación con la realidad tiene que ver con un esfuerzo por parte del formador para hacerlo, es decir, el docente es el encargado de relacionar lo que se está abordando con problemas específicos de la educación en Chiapas, solucionando de alguna manera los vacíos existentes en las propuestas curriculares. Esto queda de manifiesto cuando señalan:

Docente 2. Fíjate que si habláramos de la maestría en educación (UNACH) yo diría que sí, si la viéramos en sí misma; si revisamos la propuesta, de alguna manera lo muestra. En los otros, por ejemplo en el caso de la UNICACH, creo que hay una dimensión, en el caso del IEP ni siquiera aparece... pero si hay esfuerzos importantes de algunos docentes que dicen a ver, esta teoría es útil para tratar de entender, para tratar de explicar, para tratar de resolver esta situación que estamos viviendo. Entonces, creo que el paso está siendo muy lento pero importante en el sentido de recuperar la pertinencia de estas propuestas curriculares.

Docente 3. ...pienso que los maestros nada más llegamos a dar la clase, pero que no estamos realmente formando a maestros que impacten en las realidades educativas a las cuales se van a integrar y, desgraciadamente, aquí las realidades de ingresar al posgrado son tan diversas, unas adolecen de una cosa y apoyan en otra, otras adolecen en lo que la otra puede apoyar y así es una realidad bien compleja,

Docente 6. Yo siento que sí, no solo personal, si tienes que prepararte y no puede ser solo de buena voluntad, definitivamente tienes que formarte para que puedas tener los elementos y las bases para que puedas atacar esa problemática de la realidad que tu identificas. La formación más que nada depende del profesor si a ti te gusta lo que haces puedes aportar muchas cosas...

Docente 7. A lo mejor si somos docentes con la curiosidad de indagar en torno a las teorías, a lo mejor puede que no respondan como pueden responder, pero hay que meter a los alumnos en experiencias de aprendizaje. Por ejemplo esto que hay ahora del aprendizaje situado, es una experiencia muy interesante porque jalas el contenido y le dices órale aquí esta esos son, esta es tu comunidad que está metida hasta allá quien sabe dónde y querernos ver que es lo que tú puedes hacer en este entorno... Si tú vas y le ofreces la teoría y le dices aquí está, esta es la situación, ahora tu responde con esto que te estoy dando a lo que está pasando en tu comunidad o en tu contexto, a través de la experiencia de aprendizaje situado, eso sí les permite a ellos intervenir de una forma más concreta. A comprender al menos un problema educativo.

Estos argumentos dejan en claro que al comprometerse el docente, los alumnos lograrán –si no todos, al menos algunos- realizar este ejercicio de relación entre teoría y práctica.

Cuestión que implica una actitud de compromiso por parte del alumno, ya que, desde la experiencia de uno de los entrevistados, los alumnos en las escuelas privadas *“solo llegan toman la clase y ya, su desarrollo tendría que ser más afectivo..., en el área más valoral, digamos, tanto en la parte técnica, como en la parte teórica, que es donde se está poniendo mucho acento...”*. Esta atención dual, considera el docente, podría comprometerlos más para la solución de su realidad educativa y proveerles de una formación integral en la que se pudieran atender, por un lado los problemas didácticos y por otro, los problemas de desarrollo de las comunidades atendidas.

Finalmente, tal vez por esta falta de formación integral, hay docentes que no tienen una certeza en cuanto a si los programas están teniendo impacto en la realidad chiapaneca o no. Al respecto señalaban:

Docente 10. Es difícil responder porque no hay estudios que nos puedan decir realmente cual ha sido el impacto, cual ha sido la aportación de esas maestrías, de estos programas de posgrado que se han tenido en Chiapas. Lo que sí se puede ver por la experiencia, es que de alguna manera beneficia personalmente a quien la estudia es decir, quien estudia obviamente tiene mayores posibilidades incluso de obtener trabajo de ascender en su trabajo y eso sería, digamos un impacto muy personal, muy particular de cada uno de los estudiantes; pero en el contexto de la realidad de Chiapas, ni tendría yo los elementos para hacerlo, si lo vemos cuantitativamente pues veremos que ya aumento el grado el nivel académico de muchos chiapanecos, eso es indiscutible, pero que estemos ya como agentes de cambio social, pues eso sería más complicado el poderlo decir, no me atrevería a dar una respuesta completamente en ese sentido.

Docente 11. Los problemas educativos en Chiapas son mayúsculos, más allá de lo que las instituciones han estado haciendo, sin embargo creo que si han estado acortando a cuenta gotas, sobre todo los egresados de las instituciones públicas que aportan su granito de arena y poco a poco se ha ido moviendo, digamos la realidad social y educativa en particular, gracias a estos programas, de alguna manera quien entra a un programa de posgrado se mueve la estructura en el momento que egresa y piensa la posibilidad de impacto en cambio de los problemas educativos, yo creo que poco a poco se ha ido modificando,

Lo que queda claro en estos testimonios es que los docentes entrevistados, durante el tiempo que llevan impartiendo clases en las maestrías han construido la certeza de que hay beneficios personales para los alumnos; por lo que cabe la consideración de que es necesario buscar alternativas para que estos beneficios personales sean transferidos a las comunidades educativas que son receptoras de la formación de los maestros en educación.

De esta forma vemos que mientras algunos docentes piensan que la vinculación con los problemas de la realidad debe ser patente desde las propuestas curriculares, hay quienes

consideran que esta posibilidad tiene que ver con lo que el maestro quiera lograr y la manera como se comprometa con los alumnos de posgrado, mientras otros más piensan que la principal limitante para ello es la propia actitud de los alumnos que acuden a las maestrías en educación. Además de lo anterior, aún se observan “estructuras curriculares rígidas, programas y contenidos poco diferenciados, así como procesos y prácticas altamente escolarizados” (Jiménez; 2001:82), en los que prevalece todavía el modelo en el que el maestro enseña y el alumno aprende y orientado hacia la reproducción del contenido más que a la reflexión para la reconstrucción y re significación de la teoría a partir de su vinculación con la realidad.

Esto último nos lleva a reflexionar sobre la importancia de conocer algo más acerca de la práctica en la formación de maestros, para complementar la experiencia vivida en torno al curriculum.

5.3. PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN LAS MAESTRÍAS

El conocimiento de las prácticas que han venido caracterizando los procesos de formación de maestros en educación en instituciones del sector público y del privado hace factible identificar dos formas distintas de formación. Los componentes de estas dos formas son: las actitudes de los alumnos, los fines institucionales y los logros de los programas de maestría.

Vemos por una parte, que las actitudes de los alumnos por lo regular estarán mediatizadas por sus motivos para el ingreso y permanencia en una maestría, pero además por lo que el programa le ofrezca para su formación; lo cual representa un problema si vemos que “en la mayoría de los posgrados la formación para la investigación no pasa por el quehacer de la investigación, sino por cursos teóricos que muchas veces presentan gran dificultad en por su articulación” (Jiménez; 2001:83); reforzando en los estudiantes la pasividad y dependencia del maestro, en detrimento del alcance de la autonomía intelectual en su propio proceso de formación.

Por otra parte, vamos a encontrar que los fines institucionales muchas veces se alejan de los fines universales para la creación de posgrados, para hacer énfasis en el carácter empresarial que tienen estas instituciones. Y en cuanto a los logros de las maestrías, más allá de la eficiencia terminal (que ya representa un problema por el escaso margen de titulación existente) encontramos que “la remuneración, el reconocimiento social –

académico y otras retribuciones sociales, se encuentran fuertemente vinculadas a los grados y títulos alcanzados...” (Jiménez; 2001: 76); o simplemente por el hecho de concluir la maestría que les permite alcanzar otros estándares y estatus laborales aun cuando no hayan logrado el grado, pues representa en sí, un beneficio para el individuo en su vida personal, profesional y académica.

5.3.1. Las actitudes de los alumnos

A partir de todo lo que se ha argumentado, se ha llegado a la consideración de que en gran medida, el logro de los objetivos de formación de maestros, depende de la actitud asumida por los alumnos en su trayectoria escolar; es por ello que se cuestionó a los formadores en torno al tema, y algunos maestros entrevistados sostienen que éstas, a su vez, se identifican de diferente forma dependiendo de la institución en la que se formen:

Docente 1. A ver, como decíamos, los intereses por los que acuden a los programas va influyendo en la dinámica que luego se recrean en los espacios áulicos en el proceso de formación, siempre vamos a encontrar en la pública más compromiso, más responsabilidad, que son dos valores muy importante. Más disciplina académicamente hablando. Más rigor, se ponen más exigentes con los estudiantes en los publico. Y entonces como resultado, un estudiante de pública se va al programa creyendo que se va a formar, y demanda formación. Un estudiante de privada no crea, está convencido que va para obtener una credencial, unas horas de basificación en su centro d trabajo y lo logra, ¿no? En la privada te encuentras que el director te dice *“oye no lo repruebes, recíbele el trabajo, recíbele el trabajo después, aplícale otra vez el examen, no hay problema te esperamos”*, porque a lo mejor es funcionario o político. O es el que paga. Eso sucede en casi todas las privadas, pero si ves a otras instituciones privadas que si han construido un prestigio, no se andan con esas cosas.

Docente 3. Sí, en el IEP que es público los veo mucho más comprometidos que en la generalidad, gente mucho más fogueada; en las privadas yo veo... sobre todo mucho desempleado, que están viendo cómo le hacen para pagar la colegiatura... Pues depende de qué es lo que quiere el alumno, hay alumnos que entran solamente por obtener el documento, incluso hay alumnos que entran a las instituciones privadas únicamente por cursar la maestría sin obtener el grado. Y en el IEP siento que hay alumnos que si entran pensando más que en el papel en la formación, y hay más compromiso y como que los maestros tienen que aportar un poquito más.

Docente 4. Sí, en el IEU los alumnos son poco colaborativos y no trabajan en la semana. Dejas la lectura y llega el día y no lo han leído. Y siempre tienen muchos pretextos. En la UVM todos leen, les des lo que les des. Algunas veces con una lectura poco reflexiva y digamos, les das un autor, lo leen y hacen suyo lo que dice y si leemos dos o tres autores que entre ellos se contradicen, para ellos no aparece la contradicción porque eso es lo que dice el autor y los tres tienen la razón. En la facultad (UNACH) hay un buen grupo de alumnos que si están interesados; más de la mitad si leen y son bastante reflexivos con la lectura, a veces exageradamente

críticos porque nada les parece... Pero en cuanto a la actitud, los grupos que presentan mayor disposición a ser formados, estaría en la UVM; así como *“aquí estoy, haga de mi lo que quiera”*. Y el que menos actitud es del IEU

Docente 11: Sí, hay una gran diferencia sobre todo en actitud, el hecho de pertenecer a una institución privada, con el hecho de pagar, esto hace que los estudiantes se sientan ponderados, de alguna manera asumen el compromiso hasta donde creen conveniente, a diferencia de las instituciones públicas en donde hay un compromiso establecido, hay ciertas normas, ciertos valores que se respetan y que se echan a andar, primero la actitud viene de la parte institucional. Mucho tiene que ver para qué quieres los estudios; si lo quieres únicamente para tener el documento, pues lo llevas, ahí flotando, pero si lo que estás pensando es que esto forma parte ya de un proyecto mucho más amplio, entonces vas buscando y en esa medida vas exigiendo una formación adecuada a tus intereses, yo creo que si hay diferencias en término de actitudes...

Estas diferencias identificadas de un programa a otro, hace que los resultados también sean diferentes, de tal forma que si en la escuela pública el alumno se compromete más con su formación, seguramente podrá construir más y mejores herramientas para su práctica docente y su grado de maestría tendrá un impacto más significativo en su contexto laboral.

No obstante, los docentes entrevistados también argumentaron que en todas las instituciones hay estudiantes que se compromete y otros que no lo hacen, ya que este compromiso tiene que ver con percepciones muy personales sobre lo que implica ser maestro en educación y los motivos que le llevaron a optar por ello:

Docente 7. ...los alumnos que no tienen formación en docencia podemos suponer que a lo mejor no la va a hacer, pero puedes escuchar sus conversaciones que ya incluyen ciertos elementos, que a lo mejor no van a manejar del todo pero están empezando a hablar sobre eso. Creo que se sienten como más capaces y que también en el aula eso es lo que trabajan, buscar en los estudiantes como cuáles son necesidades o desde el punto de vista humanista cuáles son sus potencialidades; entonces, hay alumnos o alumnas que pueden ser muy buenos, pero algo les limita; acercarle el conocimiento o propiciar una condición de aprendizaje, hace que esta persona pueda estar en mejor condición para poder aprender, esto para mí es bueno, algo queda en ellos y en muchas ocasiones queda mucho...

Docente 8. En ambos, hay alumnos muy comprometidos y hay alumnos apáticos, muy desanimado con su formación..., creo que mientras nosotros como profesores tengamos oportunidad ya sea de privadas o públicas de influir en su vida en su reflexión en su visión del mundo, hay que intentarlo; hay alumnos que si son muy, muy comprometidos, pero por la misma situación económica, la misma situación laboral los está orillando a lo más fácil, lo más rápido; y a ver que me trae.

Sin embargo, hay quienes dicen que cada vez hay menos compromiso entre los alumnos, lo que genera participaciones y prácticas deficientes que no aportan nada al ámbito educativo:

Docente 2. ...cada vez veo menos compromiso en los alumnos y ni siquiera te voy a decir que ha llegado un momento en el que dices *“a ver, olvídate de lo que quiero yo como docente, que quieras tu como alumno, cuáles son tus propósitos, a que vienes a un espacio como este”*,... creo que también esto es producto de esta configuración social donde prácticamente se centra en el proceso de credencialización y entonces, soy capaz de dar todo con tal de tener la credencial porque eso determina mis ingresos, creo que eso está muy presente

Docente 5. Yo veo que les falta compromiso. Si una persona no se compromete con su proyecto de vida es muy difícil que consiga sus metas, sus objetivos la satisfacción de sus necesidades. Yo noto esta insatisfacción de los estudiantes y aquí es donde viene que el sujeto no se compromete consigo mismo, es decir, el sujeto quiere ser formado como con una varita mágica, ahora sí que el currículo lo forme pero el currículo no te puede formar, es una decisión tuya.

Docente 6. Yo creo que igual hay algunos que tienen la visión de *“solamente cumplo y ya”* y como hay muchos medios ahora para obtener los grados, no solamente con una tesis, entonces muchos se van por la opción más fácil, porque ya tienen el papel...

Estas actitudes de los estudiantes representan un serio obstáculo para el logro de los aprendizajes planteados como prioritarios e indispensables, ya que en muchos casos, como resultado de su falta de compromiso observan apatía, indiferencia, aburrimiento y hasta molestia por lo que tienen que hacer como parte de su formación, lo que desde el punto de vista de los especialistas entrevistados, pone en entredicho este logro esperado.

5.3.2. Los propósitos institucionales

Cuando se estructura una propuesta curricular, se plasman en ella ciertos aprendizajes, actitudes, habilidades, capacidades, competencias que se espera que el alumno construya, obtenga o perfeccione durante su proceso de formación. Se diseñan además actividades, estrategias y metodologías que favorezcan los logros propuestos, formando un todo relacionado de manera integral; es decir, cuando en un curriculum hay coherencia, se encontrará relación entre objetivos, justificación, fundamentación y propuesta metodológica, lo que será recuperado por el docente para el desarrollo de los aprendizajes esperados por parte del alumno.

En virtud de lo anterior, se consideró relevante conocer la experiencia que los formadores de docentes han tenido al respecto. Algunos docentes entrevistados opinaron que el logro de la propuesta en la formación de maestros en educación depende de la institución que la ofrezca, por lo que va a variar de una a otra, en tanto varían las intencionalidades y las estructuraciones que se hacen en torno a ello. Es decir, mientras en unas instituciones se centran en la formación, encontraremos que en las otras prevalece una visión utilitaria y

mercantilista; mientras en las primeras en la permanencia del alumno se impulsará la construcción de conocimiento relevantes que permitan la transformación de la realidad educativa, en las segundas lo importante será su permanencia en razón de que es un cliente que representa utilidades para la empresa, por lo que se trabajará desde la cultura del mínimo esfuerzo mediante la reproducción de la información para garantizar que transite de un nivel a otro sin problemas. Al respecto señalaron:

Docente 1. En lo público más que en lo privado, aunque ahí también creo que es como una tendencia en la relación maestro aprendiz, pero eso es así como más cuentagotas en lo privado. Y en el caso del público no, parte del proceso de formación es que tú hagas el tutelaje y acompañamiento muy de cerca con ellos, entonces en términos de aprendizajes como más significativos en torno a la experiencia de la formación creo que en la pública el aprendizaje es mucho más y una ganancia que no te imaginarias... el estudiante de privada sabe que al terminar se titula y se acabó porque esta su interés inmediato que es su titulación. En privada no hay ningún programa, ni la Salazar ni el IEU que tienen más demanda, no generan el plus que se genera en la pública.

Docente 4. En el caso del IEU estamos reproduciendo. Yo no encuentro que estemos privilegiando algo, no estamos promoviendo actitudes, ni crítica, más bien es acrítico. Me ha tocado dar clases a egresados y siguen reproduciendo esas actitudes en el doctorado, esperando que el tiempo pase para tener el papel. En el caso de la UVM, yo creo que se pone mucha atención a lo valoral y cultura UVM, se ve en sus actitudes que hay aspectos ideológicos que refleja que ellos piensan que eso que sucede en el aula es lo que debe suceder con sus alumnos en licenciatura y en la prepa donde dan clases, porque se plantean muchas veces como hacer para que sus alumnos aprendan mejor, para que se preocupen por la realidad. En cambio en el caso de la Facultad (UNACH), hay una formación más crítica, y han tenido suerte que algunos maestros que les ponen la realidad en la cara, para que cuestionen y reflexionen y les sacude la conciencia. Quizá nos hace falta hacerlos más propositivos

Otros docentes opinaron que el logro de los aprendizajes depende del estudiante, de sus expectativas y su capacidad para comprometerse, de su posibilidad de vincular la teoría con su realidad; lo que variará de un estudiante a otro:

Docente 8. Tiene que ver mucho con la actitud del estudiante, si se compromete con su formación, creo que si alguno logra ese aprendizaje, esa transformación es por decisión propia, por auto reflexión o por haber tenido contacto con algunas personas que lo motivaron; pero las instituciones privadas no están haciendo nada. La UNACH si porque estamos muy comprometidos con el trabajo, pero creo que hay gente muy valiosa que llega a recuperar cosas importantes en las privadas...

Docente 9. Mira, yo lo he visto en materias de psicología sí, ya que se les plantea mucho el conocer cuestiones de desarrollo, que etapas están pasando los individuos, cosa que no me han nunca identificado y que te dicen: "...esto si yo lo hubiera sabido se me hubiera facilitado mucho el cómo trabajar con mis alumnos...", como que si hay elementos pero que ellos nos habrían como llamarlos ni en que teorías están... El ir buscando realmente, si, es una decisión personal relacionar con su realidad

Docente 10. Yo creo que *aprendizaje* tiene que ser todo aquello que nos permita enfrentarnos a nuestra realidad, y sí creo que muchos de nuestros alumnos logran aprendizajes que les permiten ver de otra forma la realidad, al menos de la maestría les permite colocarse de manera diferente frente a la realidad y ser más críticos..., de aportar de proponer... en los grupos no es tanto lo que se aprendan la teoría sino más bien que comprendan la realidad e intenten interpretarla a través de la teoría; pero que ellos mismos construyan conceptos, que ellos mismos construyan la teoría que les permita decir “...ah bueno esto que está sucediendo puedo interpretarlo de aquella o esta teoría...”, o “...no la puedo interpretar, pero yo puedo nombrar la realidad a partir de otras categorías...” es decir, una lectura crítica de la teoría misma.

Docente 12. A veces sí y a veces no, creo que esto depende de muchos factores, pero sobre todo de cada estudiante. Se espera que un estudiante de este nivel sea capaz de tomar en sus manos su proceso de aprendizaje recuperando de la institución, de los docentes, de los planes y programas de la administración,..., todos los elementos posibles para ello. Desafortunadamente nos encontramos que a este nivel todavía prevalece entre los estudiantes una actitud de dependencia y del “mínimo esfuerzo”.

Lo anterior, opinan otros docentes, tiene lugar a partir del encuentro de realidades que se genera en el aula, a partir del encuentro con los otros que con sus diversas experiencias se enriquecen unos a otros:

Docente 2. De eso sí, yo diría que sería categórico. No sé si se logran los propósito de quienes diseñaron el programa y luego los propósitos que tenían los docentes para los alumnos, pero pensando en que este tipo de experiencias, este tipo de relaciones que tienen los maestrantes entre ellos, y con otros docentes y otras perspectivas. Sí, creo que hay una serie de aprendizajes e incluso yo creo que aunque no es un aspecto que se trabaje en el proceso, también a nivel actitudinal y valoral puede trascender. Fíjate que yo pienso que hasta más producto de la circunstancias...

Docente 6. Considero que no todos, pero si se da, no podemos generalizar, muchos si tienen aprendizajes significativo depende también de su motivación y que les gusta lo que están estudiando...; en la maestría si tienes que tener un fin... entonces ahí hay algo importante para ti puede ser significativo; tal vez *para qué me va a servir, cómo lo voy a utilizar y dónde lo voy aterrizar...* yo siento que si hay aprendizaje significativo...

Docente 11. El hecho de compartir experiencias o de convivir con personas de otros contextos de otras latitudes incluso, te abre ya posibilidad de imaginar o de conocer qué es lo que está ocurriendo en otros espacios, regularmente en estos lugares se da como la confluencia de distintas formas de pensamiento de contextos distintos en el que uno va aprendiendo más, va conociendo que es la riqueza que tienen en otros lados o la riqueza que tenemos nosotros y que no podemos verla porque no tenemos el espejo para podernos ver reflejados, estos espacios te permiten conocer en ocasiones como para medir incluso lo que estás haciendo o lo que estás dejando de hacer en torno a las otras actividades.

Un entrevistado considera que esto depende del docente y de la forma como coordina las actividades para atribuir significado a lo que se aborde en el aula, para lo cual, decía, “yo

intento que los chavos reflexionen, es obligatorio que lean, aparte de la antología, una lectura que abre un espacio de discusión para que entiendan no solamente el contenido sino también en donde están, yo he intentado que el alumno asuma una posición crítica reflexiva sobre su quehacer, sobre lo que está estudiando, sobre sus roles...”, lo cual, desde su consideración, permite recuperar de manera significativa el contenido.

Y finalmente, hay quienes afirman que los aprendizajes esperados no se logran por falta de compromiso de los estudiantes, porque el logro representa condiciones ideales inexistentes o porque el aprendizaje es un proceso lento en el que convergen muchos elementos que la mayoría de las veces no se alcanza a tener.

Docente 5. No, mira, honestamente los estudiantes salen con muchos vacíos, porque si bien, hay un ideal, ya en la realidad es difícilísimo que el ser humano se comprometa con su propio proyecto de vida. Si una persona no se compromete con su proyecto de vida es muy difícil que consiga sus metas, sus objetivos la satisfacción de sus necesidades...

Docente 7. Híjole, a lo mejor más. Una de las cosas que he aprendido con el paso del tiempo es que el aprendizaje no es algo que sea de cómo de la noche a la mañana, como por mera iluminación, ni siquiera es algo que tú digas así como: después de mi materia ya saben todas las maravillas que yo les mostré... el aprendizaje es un proceso... Creo que se sienten como más capaces y creo que también en el aula eso es lo que trabajan, buscar en los estudiantes como cuales son necesidades o desde el punto de vista humanista cuáles son sus potencialidades...

El logro de los aprendizajes ha sido y sigue siendo, la meta y al mismo tiempo el pendiente por alcanzar en muchos programas de formación de maestros en Chiapas, y ha tenido como limitantes las condiciones de las instituciones, las razones de los alumnos para estudiar una maestría y para seleccionar cierto programa, así como la propia estructura curricular de los programas educativos.

Si bien es cierto, gracias a la disposición de docentes y alumnos se consigue alcanzar en gran medida estas metas, la realidad es que aún hay muchos pendientes por solventar, tanto desde la propia institución como desde los actores de las maestrías. Y nuevamente el sentir de los formadores es que se encuentra mayor compromiso en la escuela pública.

Ello además, explica el poco impacto que tiene la formación de maestros en educación en Chiapas y lleva a reflexionar en torno a lo que se está haciendo en este ámbito educativo; sobre todo bajo la consideración de que la mayoría de los maestros en educación egresan de escuelas privadas.

Los docentes entrevistados argumentaban que su práctica tiene el mismo nivel de compromiso de una institución a otra y que consideran igualmente importante dar elementos significativos para la formación de unos y otros alumnos. Aunque reconocen que, si bien es cierto que su práctica no cambia de manera sustancial, hay algunos elementos que están presentes en una institución y ausentes en otras, elementos tales como el rigor académico, la profundización en la teoría, la calidad de las producciones de los alumnos y, sobre todo, la posibilidad de vincular la teoría con la práctica a partir de un ejercicio de reflexión y análisis críticos que permitan re significar el conocimiento.

Sin embargo, continúan diciendo, hay algunos problemas que se presentan en unas instituciones y otros que se hacen presentes en otras, y que también representan limitantes, como la infraestructura que se configura de manera diferente de unas a otras, por ejemplo, en algunas hay aulas climatizadas y en otras no, los acervos de la biblioteca son muy limitados en unas, mientras que en otras hay más fuentes de consulta; además de la propia organización de las instituciones que en algunos casos representan problemas serios. Todo ello tendrá como consecuencia que los logros de estas maestrías sean también de diversa índole y con diferentes grados de significado en relación con los problemas educativos de la entidad.

5.3.3. Los logros de las maestrías

Después de lo expuesto hasta aquí, se comprende que las maestrías en educación tienen logros muy diversos, relacionados con el sector (público o privado) al que pertenezca la institución que las ofrece. De esta pertenencia se derivan diferencias en cuanto a la estructuración de la experiencia que generan tanto para docentes como para alumnos que optan por formarse en cada institución. Al respecto, los docentes entrevistados argumentaban que hay diferencias muy significativas en los logros, ya que mientras las instituciones públicas buscan alcanzar ciertos parámetros de calidad que les den reconocimiento nacional, para las privadas esto no es precisamente una necesidad, y algunos decían: *“Una privada no se me haría en la siguiente década en estar en el padrón de excelencia, ni siquiera lo aspiran... Obviamente los indicadores de calidad son muy superiores en la pública...”*; esto da cuenta de una percepción diferente en cuanto a los logros de cada programa, señalando que también *“En cuanto a la formación, hay una diferencia muy marcada. Hay ventajas en la pública que desafortunadamente el grueso de la comunidad estudiantil no las pretende y como no las pretende, no busca lo público...”*. Esto

significa que los intereses se alejan de parámetros de calidad y se centran en cuestiones más cómodas o que den garantías de cubrir créditos de manera sencilla, que es lo que en mayor medida se busca. Ni siquiera obtener el grado tiene gran utilidad para muchos estudiantes de maestría, por lo que además, la eficiencia terminal tampoco es un logro en estas instituciones.

Asimismo, señalaban que en la UNACH se han realizado aportaciones importantes en cuanto a la formación de maestros. Una expresión generalizada, tanto de los maestros de tiempo completo de la UNACH, como de los docentes invitados, fue que en la Facultad de Humanidades (UNACH) hay mejores resultados. Un docente de la UNACH decía: "...hemos aportado gente con mucha formación que tienen impacto, incluso en las privadas, porque formamos a muchos alumnos que trabajan en las privadas, que están trabajando más comprometidos, tanto en lo administrativo como en la docencia. La gente que estudió en la UNACH está tomando decisiones, lo hace de manera más crítica en las normales, en las universidades, en las privadas, como que han movido un poco la dinámica. Me llama la atención que cuando buscamos a nuestros egresados están haciendo las cosas bien..."; en apoyo a este argumento, un docente invitado argumentaba; "...ya quisieran las instituciones públicas tener las condiciones físicas de las privadas para que sus estudiantes pudieran tener mejores condiciones de estudio, sin embargo no se da, y aún en contra de esas condiciones desfavorables, encuentras de manera directa que todas las funciones se van haciendo bien entonces; eso habla de la institución y de los resultados que vaya obteniendo".

Otros docentes argumentaron que el logro es únicamente profesionalizar,

Docente 10. Como logro para ambas, es la posibilidad de ofrecer programas para profesionalizar a todos los interesados en el área de educación

Docente 12. Profesionalizar o al menos actualizar a los docentes. Creo que este es mayor logro obtenido

Aunque también encuentran diferencias en cuanto a la calidad de esta profesionalización entre una escuela pública y una privada, ya que *"el problema es cómo se traduce eso en la formación de recursos y si estos recursos están significando una transformación en el estado, ahorita podemos decir que tenemos cantidad de maestros y doctores en educación y los problemas educativos en el estado siguen igual no hay no se refleja esta estadística en relación con los problemas"*.

Esto, lo explica otro docente cuando expresa que hay diferente logros: *“...los logros son institucionales, ¿que logra una institución? Pues logra poner una maestría y le da cierto prestigio y que dice que ya oferta a Chiapas programas de posgrado y que está contribuyendo a la formación de chiapanecos; pero obviamente está haciendo un negocio con la educación, logra obviamente titular a sus alumnos de licenciatura y darles la posibilidad de mantenerlos en la propia institución, pero la pregunta es ¿para qué sirven estos estudios?”*

Sin duda este último es un cuestionamiento importante, ya que, como hemos visto, los logros de las maestrías son personales, institucionales, pero ¿qué pasa con el proceso educativo? ¿Cómo estos logros impactan en la realidad educativa chiapaneca? Un docente decía:

Docente 3. ...yo siento que en Chiapas y de la experiencia de los posgrados que tengo que en la generalidad se está abaratando mucho la formación de maestros y esa formación de maestros debería ser para que en la entidad fuéramos formando los cuadros que pudieran coadyuvar a mejorar los procesos educativos, creo que eso no se está generando y sobre todo en las privadas llega el alumno porque va a obtener el cartoncito. Y como muestra vemos que ahora que para los alumnos de primarias y secundarias ese cartoncito ya no sirve para carrera magisterial, muchos se salieron de la maestría. Otro ejemplo: ahora lo que están haciendo las privadas, como ya hay competencia de maestría de un año y medio, la del IEU que me parecía muy interesante, ahora también ya le está bajando; y los alumnos que están ahora en los programas de más de dos años, dicen *“que triste porque al menos estamos aquí más tiempo y estamos aprendiendo un poquito más”*, no porque el tiempo implique que uno aprenda más, pero hay tal vez la experiencia de maestros y demás, pero siento que se está abaratando, que sobre todo las privadas tienden a lo que es obvio, a captar a muchos estudiantes, creo que esto es un problema estructural del desprecio que se tiene a la formación de cuadros de alta calidad...

Este argumento aunque resulta desalentador, da cuenta de una realidad que se vive en el ámbito de la formación de maestros en educación y cuestiona en torno a lo que se está haciendo en materia de profesionalización docente, la forma como las distintas instituciones están participando y las oportunidades que ofrecen los programas de maestría para contribuir a la transformación de la educación en Chiapas. Al parecer la alternativa más viable es la propia reflexión de los alumnos que, al ser generada por los docentes, les lleve desde su compromiso y vocación, a construir nuevas posibilidades para el ejercicio de su profesión. Recordemos que “Mientras para la docencia el fin será promover un pensamiento innovador en el alumno a través de la aprehensión del conocimiento, para la investigación, el objetivo será innovar en el terreno mismo del conocimiento. En ambos casos, la exigencia de un esfuerzo de reflexividad se constituye como punto de partida indispensable para el diseño de estrategias y metodologías que guíen el desarrollo de estas dos importantes actividades

académicas” (Pacheco; 2009:40), lo que conducirá a un proceso reflexivo de reconstrucción del conocimiento generado por el docente con su práctica innovadora. De otra manera no será posible, ya que como decía un docente:

Docente 6porque puedes tener todos los títulos del mundo y venir de donde vengas, pero si no tienes ese amor a la docencia no haces nada, porque sigues haciendo tus mismas prácticas; puedes tener todos los cursos habidos y por haber y todos los grados también y sigues actuando de igual manera, no te interesa muchas veces esta, nos formamos para tener más puntos, pero mi practica sigue siendo la misma; yo siento que para ser profesor lo importante aparte de la preparación, es el gusto, el placer por estar frente a grupo por querer solucionar problemas... todo depende de ti...

Finalmente, llegamos al punto de recuperar el propio sentido que tiene para cada uno la práctica que desarrolla. Es necesario que por un lado, las instituciones revisen la práctica que generan, por otro lado, que el docente formador haga un compromiso formal con la formación de maestros en educación y que, el alumno re signifique su ingreso y permanencia en los posgrados para recuperar el ofrecimiento no cumplido de formación integral, de una formación que ayude a lo más importante: la transformación de la educación chiapaneca. Ello sin duda implica una revisión profunda de las propuestas curriculares, de las prácticas y de las formas de participación; así como la generación de procesos dialógicos, participativos e incluyentes en los que se ponga por delante la experiencia de los especialistas en educación y se integre a los especialistas en realidades educativas, contextuales y económicas; de tal forma que se hagan surgir propuestas vinculadas con la diversidad de Chiapas y que hagan viable el proceso de formación integral de los alumnos de todos los niveles educativos.

A MANERA DE CONCLUSION

A lo largo de la investigación hemos podido conocer diferentes aspectos relacionados con la formación de maestros en educación. Para ello, en un primer momento se realizó el análisis de las condiciones que dieron lugar al surgimiento de las maestrías en educación en México y Chiapas; y fue posible constatar que a partir de los años 80 tiene lugar la creación de un importante número de instituciones y programas educativos de maestría en el tema de educación, dando lugar a propuestas con características muy diversas, ya que mientras algunas buscaban atender las necesidades de formación de los docentes y/o profesionales de la educación, otros programas respondían primordialmente al criterio de absorción a la demanda; desestimando en gran medida el objetivo académico para resaltar el empresarial.

De ello además, se han derivado diversas formas de concebir a la formación de maestros por parte de las instituciones; y, mientras para algunas instituciones este proceso tiene que implicar un profundo rigor académico que acreciente y fortalezca la formación de los profesionales de la educación, para otras lo importante es generar un espacio donde el aspirante a maestro pueda llegar a validar un grado más y de la forma más sencilla posible. Esto tiene consecuencias también en cuanto a la construcción de la propuesta curricular que da sustento a la formación de maestros en unas y otras instituciones; por lo que se consideró importante realizar, en un segundo momento, el análisis de las propuestas curriculares de 14 maestrías que se ofrecen en Chiapas, usando como referente el instrumento de autoevaluación de programas educativos del CONACyT, del cual tomamos solamente dos indicadores que consideramos permitirían identificar los elementos considerados en la estructuración de las propuestas curriculares y a relación que existía con los requerimientos del CONACyT, lo que daría cuenta de la formalidad del programa ya que este instrumento integra elementos que no debieran faltar en un programa educativo, pero que, sin embargo, en muchos casos no fueron considerados poniendo en entredicho la calidad de la formación que ofrecen desde la propia estructura curricular.

Además, como parte del acercamiento a las propuestas curriculares, se realizó un análisis de la relación existente entre sus elementos más importantes (el sustento teórico de los

programas, el sustento filosófico, el abordaje teórico en las asignaturas, seminarios o talleres, las líneas de formación y de investigación y la relación entre objetivos, justificación y propuesta teórico – metodológica), que desde nuestra consideración y tomando como referente esencial la teoría curricular, sosteniendo que han de mantener una estrecha coherencia que permita proyectar la formación de maestros en educación.

El resultado de este análisis en la mayoría de los programas educativos fue precisamente la carencia en la observancia de muchos aspectos propuestos por el CONACyT y la desarticulación entre éstos cuando lograron identificarse en el curriculum formal dando cuenta, en primera instancia, de propuestas curriculares poco consolidadas en su estructura, debido a la pobreza en el diseño curricular y la falta de un trabajo metodológico riguroso y apegado a aportes teóricos en el tema curricular, lo que, en consecuencia, deriva en procesos de desarrollo muchas veces carentes de significado.

Se analizó además la construcción teórica que se propone en los cursos y seminarios a partir de los teóricos y teorías propuestos en cada programa de asignatura, para lo cual se realizó un recorte a seis programas educativos de maestría en el área educativa, tomando tres maestrías públicas y las tres de instituciones privadas que tienen más demanda. Y el resultado fue que muy diverso también, en tanto que el número de autores propuestos en la mayoría de las escuelas fluctúa entre 37 y 70, solamente dos maestrías del sector público proponen el análisis de las aportaciones, en uno de los casos, de 387 autores y en el otro de 446, con lo que puede pensarse que se tiene un punto de partida más formal para el rigor científico y metodológico en la formación de maestros en educación en las instituciones públicas. Esto hace que se identifiquen diferencias importantes entre escuelas públicas y privadas, tanto en la estructura curricular como en el desarrollo de la experiencia formativa de los maestrantes.

Y finalmente, para cruzar información y entender cuáles son las consecuencias que todo esto tiene en la realidad, se llevaron a cabo entrevistas con docentes y alumnos, cuyos aportes nos permitieron identificar la razón por la que estas maestrías tienen tanto éxito en cuanto a absorción de la demanda y al mismo tiempo, por qué resulta tan poco significativo el alto índice de profesionalización en Chiapas, sobre todo cuando se observa que los problemas educativos y el rezago persistente siguen siendo un pendiente por resolver, dado que en muchos casos, los maestros en Educación, a pesar de obtener el grado, no logran consolidar una práctica educativa transformadora a partir de referentes teóricos adecuados

que posibiliten la comprensión de la realidad en la que se circunscribe su quehacer; lo que convierte la formación en maestría en un mero mecanismo de credencialización y le aleja del proceso de formación que se esperaría lograr.

A partir de lo anterior, es posible recuperar la idea de que el enfoque de la formación de docentes centrado en la reflexión producto de la relación teoría-práctica en las maestrías, resulta imprescindible, porque representa el medio por el cual, a partir de una experiencia directa, el docente podrá desarrollar una actitud para innovar su propia práctica, entendiendo que ello ha de estar presente no sólo desde el documento formal, sino también en la práctica formativa. El desarrollo del currículum desde esta perspectiva, se convierte en estrategia formativa que va a favorecer la profesionalización de los docentes, el desarrollo de la institución e incluso, la mejora social, pero desde la visión transformativa de la sociedad. Lo que se ha de enfatizar, desde sus líneas y desde su puesta en práctica, porque la actitud no podrá ser construida sin una base de experiencias.

Desde sus líneas curriculares, las aportaciones serán a partir del abordaje de la temática educativa de manera interdisciplinaria, haciendo converger en el proceso de formación del maestro en educación, las aportaciones de las disciplinas, que den parámetros para entender a la educación desde diversas miradas teóricas que al ser integradas ofrecen un panorama general de las necesidades y las posibilidades de la educación.

El proceso de formación docente implica, entonces, acceder al conocimiento que en el devenir histórico ha sido construido en torno a la práctica educativa y sus derivaciones; que con sus aportes, ofrecen amplios referentes para el quehacer en el aula. En este sentido, la formación teórica del docente ha de permitirle adentrarse en los diferentes momentos educativos en los que se ve involucrado y que le transforman, ya no en un técnico aplicador de metodologías, sino en un profesional de la educación que con su participación transforma el hecho educativo en algo más que en contenidos y obligaciones por cumplir, para estructurar propuestas metodológicas que al ser sustentadas teóricamente permitirán no sólo ayudar al educando a superar sus deficiencias, sino que les darán la posibilidad de identificar y desarrollar capacidad y habilidades intelectuales y para la vida a partir de atribuir significado y relevancia a su conocimiento.

Además de promover la formación intelectual, la práctica de formación en las maestrías, tiene como propósito propiciar aprendizajes relevantes y significativos en los docentes, que

para este caso, han de traducirse en la transformación de las condiciones para la formación de sus alumnos; punto al que debe llegar desde una práctica liberadora y centrada en el desarrollo del potencial del sujeto y como el medio por el cual, el docente alcanza su propia forma, construye sus propias concepciones y elabora sus teorías particulares en torno al acto educativo, tomando como punto de partida lo propio, lo cotidiano, la realidad en que se circunscribe como agente de la educación. Se trata de que llegue a la conciencia que se enriquezca en el encuentro con otras conciencias para dar sentido a la teoría y la acción pedagógica como sujeto histórico y educativo. Al respecto, Marcela Gómez (citada por Meneses; 2002: 123) señala que

Formación refiere de esta manera más que a un objeto a un campo de problemas que permiten una lectura particular de los procesos en los cuales se inscribe la relación entre educación, conocimiento y cultura. En este contexto que interesa pensar a la educación como horizonte que puede aportar a la potenciación del sujeto a partir de formas de razonamiento, en las que se aprehenda problemáticamente lo acumulado y se despliegue en la historicidad de saber y del saber hacer, un marco de posibilidades que vaya más allá de los patrones culturales que bloquean la capacidad del individuo para asumirse como persona en y de la acción, como aquellas que la rutina e inercias marcan cuando están asociadas a la sobrevivencia y el consumo.

Esta manera de entender la formación, reincorpora la dimensión subjetiva del docente en formación y lo concibe como capaz de procurar procesos de enriquecimiento del ser humano. Es decir, se generará una práctica formativa que favorecerá la lectura del mundo, de lo anulado o reprimido para superarlo y alcanzar la construcción de elementos que enriquezcan el pensamiento crítico.

Hay que considerar además que en la práctica docente convergen una serie de situaciones que constituyen las dimensiones que han de ser favorecidas en los procesos vividos en las aulas. Es decir, socialmente el sujeto ha sido formado a partir de expectativas específicas construidas en los contextos (escolares y no) por los que transita, lo cual le ha brindado experiencias, formas de pensamiento, actitudes y comportamientos que determinan su personalidad y forma de ver la vida. Todo ello viene consigo a la escuela y determina también, la manera de aprender por parte del alumno y la manera de enseñar por parte del docente. No puede soslayarse que su formación en el nivel de maestría ha de permitir al docente reconstruirse a sí mismo y a su práctica profesional, así como reconocer la importancia de implementar metodologías innovadoras y congruentes con las necesidades de los alumnos.

Desde el punto de vista político, los modelos educativos se centran en buscar nuevas maneras de involucrar al alumno con la enseñanza y el aprendizaje, de acuerdo con el tipo de persona que se desea lograr, así como las condiciones sociales que prevalecen en el momento en que las políticas son instrumentadas, entendiendo que el Sistema Educativo Nacional lleva implícitos dos aspectos: uno político y otro social, que comprenden problemas de oportunidades educativas, transmisión de conocimientos, de valores y principios para la vida en la sociedad. Si lo que se busca con el proceso educativo es la superación de los conflictos de clase y de desigualdad, habría que empezar porque el docente busque las alternativas que le conviertan en sujeto reflexivo y consciente tanto de sus necesidades como de sus acciones que le conduzca a procurar que los alumnos luchen por el cumplimiento de sus propias expectativas de formación en el contexto en que se desenvuelven.

En este sentido, es necesario poner ante el alumno de maestría en educación, la posibilidad de formarse desde una perspectiva que le permita entender y reflexionar acerca de la sociedad, los problemas que se viven desde el modelo social imperante y las posibilidades de superación; y si esta reflexión se hace desde una visión crítica, podrá establecer y buscar los caminos para la transformación del docente y de su práctica y tal vez, realizar aportaciones para la de la sociedad, pues “no podemos olvidar que el currículum supone la concreción de fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo, de estímulo y escenario del mismo...” (Gimeno; 2002:15).

Entonces, al considerar que el proceso educativo se vive en el marco de la interacción humana, en la que se produce el intercambio dialógico de principios, ideas y valores que ayudan a la reconstrucción de las bases morales y éticas del sujeto que se educa, resulta de esencial importancia enfatizar en estos principios durante el proceso de formación docente en las maestrías, tratando de recuperar y construir valores sólidos en torno al proceso educativo y la su verdadera finalidad encaminada a la formación del ser humano y la transformación de la realidad; entendiendo que “la filosofía es, en primer término, una autorreflexión del espíritu sobre su conducta valorativa teórica y práctica” (Hessen;1989:20), es teoría de los valores con la cual se llega a una concepción del universo que permite explicar el porqué de nuestro ser y nuestro estar en el mundo; es decir, explica el porqué y el para qué de nuestro devenir histórico. Lo anterior nos da la posibilidad de promover un proceso educativo eficaz, en el que se tenga presente que la eficacia es un tipo de saber

estructurado a partir del “saber hacer” y “saber por qué hacerlo así”, que sólo surge a partir de la auto reflexión sobre el qué hacer.

La educación es una actividad compleja en la que intervienen “acciones, ideas, sentimientos, personas, objetos, instituciones e incluso bioquímica” (Fullat, 1992: 79), por lo que hablar de educación o pensar en la educación supone considerar todos estos elementos que intervienen en el proceso para poder pensar en la construcción de un proceso educativo integrador que responda a las necesidades de formación del sujeto. Esto es tarea del docente, que requiere a su vez, construir todos esos elementos teórico-filosóficos que le darán las bases para consolidar su práctica en este sentido, planteando, a partir de su formación, interrogantes a partir de la propia esencia del sujeto, de su subjetividad y de la persona que quiere ser. Esto lleva a la necesidad de un análisis de los lenguajes pedagógicos, dado que el proceso educativo es un acto comunicativo y que el lenguaje constituye la más importante mediación comunicativa, que da pie a expresiones, interpretaciones y concepciones en torno a lo que se dice y lo que se piensa, haciendo un análisis del conocimiento que se divulga y el sentido que tiene dicho conocimiento, lo que será posible cuando se recuperen las raíces del sujeto, su cultura y todo lo que ha construido respecto de su entorno, lo que a su vez supone propiciar un “proceso personal de adquisición del contenido, es decir, que los alumnos sean capaces de aprender a aprender; por ello hay que adquirir estrategias cognitivas que permitan planear y regular actividades de aprendizaje” (Casarini; 2004:28).

Hay que señalar además que la educación implica valores para fortalecer la subjetividad del educando a partir de la experiencia escolar, por lo que no se pueden dejar de lado los aspectos axiológicos en la formación del docente en las maestrías, que resultará una herramienta importante para crear las condiciones que permitan a sus alumnos el fortalecimiento de su esencia humana y su vínculo con la realidad en que vive.

La práctica formativa será comunicativa, dialógica, en un intercambio de ideas y principios resultado de la reflexión, del discernimiento que articula la racionalidad con la sensibilidad y se rescribe en la praxis y la conciencia del sujeto en y para el mundo (Meneses Díaz, 2002). Sin perder de vista que los juicios, elaboraciones, decisiones y propuestas que hace el docente se derivan de su forma particular de interpretar su experiencia, es necesario propiciar la reflexión de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, que está determinada en gran medida por su contexto y que sus

resultados serán por lo regular imprevisibles y en conflicto con los valores éticos y políticos que le circunscriben. Por tanto, su formación estará centrada en desarrollar su experiencia y su creatividad para afrontar situaciones críticas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en el aula, de tal forma que construya un conocimiento emergente elaborado a partir de su propia historia y en un escenario particular –su práctica docente– fluido y siempre cambiante. “El conocimiento útil y relevante, adecuado a esta concepción de la práctica educativa vincula necesariamente los dos términos del dilema: la sensibilidad y competencia experiencial y la indagación teórica.” (Pérez Gómez; 2000:63); de tal forma, el conocimiento del docente emerge en y desde la práctica y se legitima en su proyecto particular de manera reflexiva y democrática en el propio proceso de construcción y reconstrucción de su práctica.

Lo anterior conduce a una práctica intelectual en la que está implicada la sabiduría práctica construida en la incertidumbre y la duda, cuyas decisiones descansan en la posibilidad de comprender la situación manifestada cotidianamente y, cuando el conocimiento profesional del docente se apoya en la reflexión compartida y en la comprensión situacional, puede considerarse un conocimiento adecuado para su práctica. De esta forma, una de las claves esenciales en la profesionalización del docente será la formación que tenga como base la utilización permanente de su pensamiento práctico y reflexivo, que le facilite una actuación más autónoma y congruente con las exigencias de cada situación pedagógica; un pensamiento que tenga lugar en un proceso conflictivo de reconstrucción de su conocimiento pedagógico, intuitivo, vulgar y empírico adquirido a lo largo de su historia como estudiante y como docente (Pérez Gómez; 2000); y para ello, el conocimiento adquirido en la maestría ha de permitirle la transformación consciente de los mismos, como consecuencia de un permanente proceso de reflexión, debate y aplicación de lo aprendido en contextos reales con una visión crítica y comprometida con la transformación de su entorno; analizando la vida en la escuela, identificando las perspectivas sobre educación que se intercambian en el contexto escolar y conociendo las cosmovisiones en torno a la educación que le provee la teoría pedagógica.

Resalta entonces la importancia de una formación enmarcada en la investigación, que, como principio fundamental de las maestrías, pone a los estudiantes ante la posibilidad de indagar acerca de los problemas que viven en su qué hacer para darles solución mediante procesos de investigación que les lleven al encuentro de alternativas innovadoras. Por lo anterior, la formación de investigadores en las maestrías en educación resulta de trascendental

importancia y plantea un nuevo panorama en el que el docente no sólo imparte una asignatura o ciertos contenidos, sino además vive en el replanteamiento constante de su experiencia y la de sus alumnos. Todo lo anterior, ha de cristalizarse a partir de la puesta en práctica de estos principios y supone además, que las propuestas curriculares de las maestrías en educación han de introducir un elemento integrador y generador de actitud investigativa e innovadora para diseñar una experiencia significativa para los docentes/alumnos que les permita llegar al análisis crítico de su realidad y buscar alternativas para su transformación y la solución de los problemas de la educación.

Así, el propósito prioritario de una práctica formativa de maestros en educación debe situarse en la reconstrucción del conocimiento práctico de los docentes, es decir, en la facilitación de la reflexión, entendida como vía para “la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos” (Zeichner, citado por Pérez Gómez; 2000:68), que han de ser traídos a cuenta para ser el objeto de reconstrucción por parte del docente en formación.

El maestro en educación entonces, ha de encontrar en su formación en la maestría, las oportunidades de aprendizaje y construcción del pensamiento pedagógico que le permitan identificar su potencialidad y desarrollarla para acceder a conocimientos, habilidades y actitudes necesario para desarrollar su práctica profesional, pero sin perder de vista que también será importante desarrollar posibilidades de innovación y la incorporación activa en los procesos de cambio social, científico y tecnológico, así como las capacidades y valores humanos relativos a la participación crítica en la transformación de la vida social (Arredondo; 1989); con lo que se llega al punto de que es necesario propiciar las capacidades intelectuales y afectivas que se preocupe por el pleno desarrollo humano tanto en el ámbito social como personal.

La formación teórica en la maestría tiene la peculiaridad de fundar su práctica en la estrecha relación que se establece, por un lado, entre la experiencia pedagógica que tiene lugar en la relación docente – alumno; y por otro, la problemática del conocimiento y la teoría del conocimiento que dicha relación involucra; por lo que es importante que la teoría abordada pueda servir como referente al docente para tomar conciencia de las implicaciones que la teoría educativa tiene en su práctica cotidiana.

En este sentido, el despliegue de estrategias reflexivas permite remover las prácticas arraigadas y anquilosadas en la escuela, para valorar al conocimiento que se produce como resultado de esa reflexión. Para ello, el reto para lograr estrategias formativas requiere, por principio, revisar el uso de las técnicas y los modelos de aprendizaje, de tal forma que estos resulten acordes con la especificidad de los contenidos de la enseñanza; respondiendo al grado de abstracción/concreción de los contenidos de aprendizaje, entendidos como portadores de una determinada problemática o dimensión de la realidad socio histórica, objeto de la formación docente.

Reconociendo además, que existe una gran diversidad de métodos de conocimiento y que involucran no sólo en el contenido de aprendizaje, sino también a la relación profesor – alumno. “Subestimar dicha recomendación incidirá no únicamente en una multiplicación sin fin de obstáculos al conocimiento –dejando abierto el espacio a la percepción ingenua, al dogmatismo y a la reificación³⁸ del conocimiento teórico–, sino fundamental mente en la injerencia y predominio de patrones institucionales que atribuyen al docente la cualidad de ser portador de una neutralidad ideológica con respecto al conocimiento, objeto de la enseñanza” (Pacheco Méndez; 2009:42).

Se requiere también, siguiendo a Pacheco Méndez (2009:42), considerar la posibilidad de trascender, mediante un aprendizaje reflexivo, “los límites actuales que presenta el conocimiento profesionalizado, límites entendidos en función de la asimetría existente entre: la institucionalización del mundo profesional, el desarrollo científico, y la complejización de los procesos sociales, culturales, económicos y políticos de las sociedades actuales”.

Y finalmente, es de trascendental importancia, considerar al proceso de evaluación del aprendizaje como un medio para valorar la capacidad crítica del alumno “con respecto a la identificación de los alcances heurísticos del conocimiento producido y por él aprehendido...” (Pacheco Méndez; 2009:42) y no como un medio de control del aprendizaje de contenidos institucionalmente establecidos.

En este marco, es sin duda, impostergable rescatar y reformular los procesos de formación, de investigación, de evaluación y de recuperación de la experiencia académica para

³⁸ La reificación es la aprehensión de los fenómenos humanos como si fueran cosas [...] es la aprensión de los productos de la actividad humana como si fueran algo distinto de los productos humanos, como hechos de la naturaleza, como resultado de leyes cósmicas, o manifestaciones de la voluntad divina (Berger y Luckman, 1993:116)

reconstruirla teóricamente teniendo como base la reflexión crítica para traer hacia fuera para ser objeto de análisis, todo el entramado social y cultural objetivado por el conocimiento reconocido y legitimado, para trascender en su tradicional sentido deshistorizado; resultando importante identificar estas orientaciones en las maestrías en educación en Chiapas, para analizar las posibilidades que están ofreciendo como construcción del pensamiento intelectual de los docentes.

BIBLIOGRAFÍA

Adorno, W. T. y Horkheimer, M. La Sociedad, lecciones de sociología. Traducción de

Floreal Mazía e Irene Cuzien. Buenos Aires, Argentina: Proteo, 1996.

_____ “La filosofía como crítica de la cultura” y “Sociología y filosofía”. En Sociológica. Traducción de Víctor Sánchez de Zavala. Madrid, España: Taurus, 1966a.

Aguirre Lora, Ma. Esther. “Apuntes para un estudio de los posgrados universitarios en materia educativa durante la década 1970-19809; en: *Formación Pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. Díaz Barriga, Ángel Y Martiniano Arredondo (Compiladores). CESU, México, 1989.

_____ “Los posgrados en educación. Una lectura desde la formación de profesores”; Cuadernos del CESU, núm. 24. Estudios sobre la formación de profesores, CESU - UNAM, México, 1991.

_____ “Un punto de vista sobre las maestrías en educación de la UNAM, como alternativa para la formación de profesores”, perfiles educativos, num. 17, CISE-UNAM, México, 1982.

Agüera Ibáñez, Enrique, José Jaime Vásquez López y Wietse de Vries Meijer (coordinadores) Retos y perspectivas de la educación superior. BUAP. Plaza y Valdés, México, 2005.

Antón Manuel Gil. El crecimiento de la educación superior privada en México: de lo pretendido a lo paradójico... ¿O inesperado? Revista de la Educación Superior. Vol. XXXIV (1), No. 133, Enero-Marzo de 2005.

Álvarez Mendiola, Germán, y Wietse de Vries. Los asuntos claves para la Educación Superior en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Revista de la Educación Superior, vol. XXXI, núm. 121, ANUIES, México, 2002.

Álvarez Mendiola Germán La calidad y la innovación en los posgrados. Revista de la Educación Superior, vol. XXXI, núm. 124, ANUIES, México, 2002

Arredondo Martiniano. “La formación de profesores. Un análisis desde la actividad de formador”; en: *Formación Pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. Díaz Barriga, Ángel Y Martiniano Arredondo (Compiladores).CESU, México, 1989.

_____ “Transición del modelo académico del posgrado en la UNAM. Estudio de casos sobre las prácticas y procesos de formación”. OMNIA, nums. 36 – 37, año 13, XII Congreso Nacional de Posgrado, COMEPO, México, 1997.

- _____ "La educación Superior en posgrado"; en *Un siglo de educación en México, Tomo II*, Pablo Latapí (coord.). FCE, México, 1998.
- Arroyo Alejandro, Jesús. "La cooperación Institucional para el fomento del posgrado", OMNIA, núm. 38-39, XIII Congreso nacional de Posgrado. COMEPO, México, 1999.
- Andrade Carreño, Alfredo (1996). Campos científicos de la investigación sociológica en México: temas, campos científicos y tradición disciplinaria. México, D.F.: FCPyS-UNAM
- ANUIES. Anuario estadístico de posgrado ANUIES 2004.
- _____ Anuario estadístico de posgrado ANUIES, 2005.
- _____ Anuario estadístico de posgrado ANUIES, 2006.
- _____ Anuario estadístico de posgrado ANUIES, 2007.
- _____ La educación Superior en el Siglo XXI. Una propuesta de la ANUIES. 1999.
- Barrón Tirado Concepción. Universidades Privadas. Formación en educación. Plaza y Valdés-CESU-UNAM, México, 2002.
- Barrón Toledo Jesús. "Características del posgrado en México"; en: *El desarrollo del posgrado en la educación superior*. ANUIES, México, 1982.
- Bojalil, Luis F. El desarrollo de los estudios de posgrado. OMNIA, año 2 num. 4. CGEP/UNAM, México, 1986.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia; Alicia de Alba Ceballos; Juan García Cortés, Marcela Gómez Sollano, Josefina Granja Castro, Carlos Angel Hoyos Medina, Fernando Juárez Hernández y Ma. Esther Ortega Zertuche (1993). Filosofía teoría y campo de la educación. México: COMIE-SNTE: colección La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectivas para los Noventa. Estados del Conocimiento, No. 29
- Burbules, N. y Densmore, K. los límites de la profesionalización en la docencia. Densmore. Educación y sociedad. 11, Madrid, 1992.
- Burgos, Rafael. Orígenes de la Educación Superior Privada en Chiapas. UNACH, México, 2007.
- Carr, Wilfred. El papel de la teoría en el desarrollo profesional de un teórico de la educación. Traducción libre a cargo de Susy Mendez Pardo y Alejandra Méndez Pardo. UNICACH, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, 2007.
- Carrizales, César. "Hiperdesafíos contemporáneos en la educación". En Hoyos, Carlos. Et. Al. *Formación pedagógica. La docencia y el presente*. Lucerna Diogenis, México, 2002.

- Casarini Ratto, Martha. Teoría y diseño curricular. Trillas, México, 2004.
- Casillas G. de L., Juan. Los estudios de posgrado, elemento esencial para la superación de la educación superior. En OMNIA, año 5. No. 16, CGEP/UNAM, México, Sept. 1989.
- Chávez Moguel, Rosario. Identidad y docencia. Encuentros y desencuentros en la formación docente. UNACH, México, 2006.
- Colina Escalante, Alicia y Raúl Osorio Madrid (2003) "Los agentes de la investigación educativa en México". En El campo de la investigación educativa 1993-2001, colección La investigación educativa en México 1992-2003, México, 2003, pp. 97-120.
- Collins, Randall (1989). La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación. Akal. Madrid.
- Comisión europea. América Latina. Documento de programación regional 2007-2013. CE, Austria, 2007.
- Comisión de Evaluación Curricular de la MES (2002) Diagnóstico. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Facultad de Humanidades-UNACH.
- CONACYT- SEP. (2001) Programa para el fortalecimiento del posgrado nacional. México, D.F.
- CONACyT. Guía para la integración de solicitudes PNP. Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional. Convocatoria 2006. México. 2006
- Cumbre UE-América Latina & el Caribe: Conclusiones. Informe de evaluación. París, Junio de 1999
- De Alba, Alicia (Coordinadora). Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación. CESU – UNAM; México, 1990
- _____ El curriculum universitario. CESU – UNAM, Plaza y Valdés; México, 1997.
- _____ Curriculum. Crisis, mito y perspectivas. CESU-UNAM, México, 2002.
- _____ (Coord.), Filosofía, Teoría y Campo de la Educación, perspectivas nacionales y regionales. La investigación educativa en México. COMIE-UNAM-CESU. México, 2003.
- _____ Curriculum complejo. La tarea de imaginar, pensar y actuar en el contexto de crisis. Ponencia. III Congreso Internacional de Educación en Chiapas. La Educación sus Tiempos y sus espacios. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Septiembre de 2005

_____ “Introducción”, en Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales. México: COMIE, colección La investigación educativa en México 1992-2003, tomo 11, 2003.

_____ “Centro-región: una tesis productiva”, en ¿Problemas educativos? Propuestas de conceptualización para Chiapas y Guerrero (Cabrera, Pons y Santiago, coords.). Plaza y Valdés, México 2010.

Delors, Jackes. La educación encierra un tesoro. UNESCO, 1999.

De Sousa Santos, Boaventura. Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. UNMSM. Perú, 2006.

Díaz Barriga, Ángel. “El programa de especialización para la docencia. Una experiencia curricular del centro de Didáctica de la UNAM”; en: *Formación Pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. Díaz Barriga, Ángel Y Martiniano Arredondo (Compiladores). CESU, México, 1989.

_____ “La formación de profesores. Un análisis desde la actividad de formador”; en: *Formación Pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. Díaz Barriga, Ángel Y Martiniano Arredondo (Compiladores). CESU, México, 1989.

_____ Empleadores Universitarios. Un estudio de opiniones. CESU - UNAM, México, 1995.

_____ “Planes de estudio y programas de psogrado: Las maestrías”; en. Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo (Coords.). *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*. CESU – UNAM, Plaza y Valdés, México, 2001.

_____ El problema de la formación intelectual en los posgrados en educación. Notas de discusión; en: *La Universidad hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano*. Juan Eduardo Esquivel (coordinador). CESU-UNAM, Plaza y Valdés, México, 2002.

_____ El Currículo. Tensiones Conceptuales y Prácticas. CESU – UNAM. 2003

_____ Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros Conferencia para el Congreso Nacional de Investigación Educativa. Sonora, 2005.

Díaz Barriga, Frida, et al. (1995) Metodología de diseño curricular para educación superior. México, D.F.: Trillas. Tercera reimpresión.

Didriksson, Axel La universidad del futuro. Relaciones entre educación superior, ciencia y tecnología. Primera reimpresión. Plaza y Valdés, CESU-UNAM; México, 2002.

- _____ La Universidad de la Innovación. Una estrategia de transformación para a construcción de universidades del futuro. Plaza y Valdés, CESU-UNAM; México, 2004.
- _____ El futuro de la Educación Superior en México. Plaza y Valdés, CESU-UNAM; México, 2005.
- _____ y Alma Herrera (Coordinadores). El financiamiento de la Universidad en América latina y el Caribe. CESU-UNAM, México, 2005.
- Ducoing W., Patricia. "Acerca de la historia de la pedagogía universitaria en México"; en: *Formación de profesionales de la educación*. ANUIES-UNAM-UNESCO; México, 1988.
- Esquivel Larrondo, Juan Eduardo (Coord.). *La Universidad Hoy y mañana II*. Plaza y Valdés – UNAM. México D.F. 2002.
- Ezpeleta Justa y María Elena Sánchez. En busca de la realidad educativa, maestrías en educación en México. DIE – CINVESTAV, México, 1982. Fernández Lamarra, Norberto. Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación - Número 35*. <http://www.campus-OEI.Org>. 2004.
- Ferreres y Francisco Imberón. *Formación y actualización para la función pedagógica*. DOE, Madrid, 1990.
- Flecha y Tortajada "Retos y salidas educativas en la entrada del siglo", en *La educación en el siglo XXI, los retos del futuro inmediato*. Barcelona, España: Gras. 1999
- Folletos informativos de la Maestría en Ciencias de la Educación. IEU. Chiapas, 1991
- Folletos informativos de la Maestría en Educación. ITESM. Chiapas, 1998.
- Folletos informativos de la Maestría en Ciencias de la Educación. UVM. Chiapas, 2000.
- Freire Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI editores, México, 1996.
- Freire Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI editores, México, 1997.
- Galván Díaz, Francisco. "Nota a la traducción del texto *La idea de la Universidad – procesos de aprendizaje de Jürgen Habermas*". En *Revista Sociológica*, año 2, núm. 5. Otoño de 1987. Primera reimpresión 1988. México: UAM Azcapotzalco, 1987.
- García Camacho Trinidad. *Ejes para repensar el posgrado*. IX Congreso Nacional de Posgrado. OMNIA (número especial). CGEP/UNAM, México, 1994.
- García Garduño, José María. *El desarrollo del posgrado en México: el caso de los sectores público y privado*. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. Vol XX, No. 1, México, 1990.

- Garriz Ruiz, Andoni. Propuesta de un marco de referencia para el sistema nacional de educación avanzada (posgrado). OMNIA, año 5, no. 16, CEGP/UNAM, SEP, México 1989
- Giddens, Anthony. Modernidad e identidad del Yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Península, Barcelona, 1997.
- Gilardi, Franco. Crisis y perspectivas en la formación docente. Gedisa, Barcelona, 1993. Gimeno Sacristán, José y Ángel I. Pérez Gómez. Comprender y transformar la enseñanza. Morata, Madrid, 1992.
- Gimeno Sacristán José. “La profesionalización escindida de los profesores en la Universidad”. En Evaluación de la Universidad, Valencia, España: Universidad de Valencia, 1996.
- _____ “La educación que tenemos, la educación que queremos”; en *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Francisco Imbernón (Coordinador). Biblioteca del Aula, España, 1999.
- _____ El currículum: una reflexión sobre la práctica. Morata, España, 2002.
- Giroux, Henry. Los profesores como intelectuales transformativos. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós, España, 1999.
- _____ “Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio”; en: *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Imbernón, Francisco (Coordinador). Biblioteca del Aula, España, 1999.
- Gobierno de la República Mexicana. Programa Sectorial de Educación 2007 – 2017. México, 2007
- Gobierno del Estado de Chiapas. Plan de Desarrollo Chiapas Solidario 2007 – 2012. Chiapas, México, 2007.
- Gómez Sollano, Marcela. “Formación de sujetos de la educación y configuraciones epistémico – pedagógicas”; en *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. Marcela Gómez Sollano y Bertha Orozco Fuentes (comp.). Plaza y Valdés, México, 2001
- Gómez Villanueva, José La formación de profesionales en educación en las universidades privadas mexicanas Revista de la Educación Superior Vol. XXXIII (3), No. 131, Julio-Septiembre de 2004
- González Casanova, Pablo. La universidad necesaria en el siglo XXI. Era, México, 2001.
- Habermas Jürgen. El discurso filosófico de la modernidad. (Traducido por Manuel Jiménez redondo). Katz Editores, Buenos Aires, 2008.

- _____ () "La idea de la Universidad – procesos de aprendizaje". En Revista Sociológica, año 2, núm. 5 . Otoño de 1987. Primera reimpression 1988. México: UAM Azcapotzalco, 1987.
- _____ Ciencia y técnica como ideología. Traducción de Manuel Jiménez Redondo y Manuel Garrido. México; Rei. 1993^a.
- _____ Teoría y praxis. Estudios de filosofía social. México:Rei. 1993b.
- _____ Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. México, D. F.: Rei. 1993
- Hernández Reyes, Nancy Leticia. La formación de maestros para la educación superior. El caso de la MES de la UNACH. Tesis de grado. Maestría en educación Superior. UNACH, Facultad de Humanidades. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 2001.
- _____ Análisis de un programa de posgrado, base para. el rediseño curricular en Educación. UNACH, México, 2008.
- IESCH. Propuesta curricular de la Maestría en Administración de la Educación Superior. IESCH. Chiapas, 1998.
- IEP. Propuesta curricular de la Maestría en desarrollo educativo regional. IEP. Chiapas, 1994.
- IEU. Folletos informativos de la Maestría en Ciencias de la Educación. IEU, México, 1982
- ITESM. Folletos informativos de la Maestría en la Educación. ITESM, México, 2000
- Imbernón, Francisco (Coordinador). La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Biblioteca del Aula, España, 1999.
- Jiménez Silva Ma. Del Pilar; "La eficiencia terminal: resultado de un proceso de múltiples atravesamientos"; en *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y Humanidades de la UNAM*. Martiniano Arredondo y Ricardo Sánchez Puentes (Coords.). CESU – UNAM, Plaza y Valdés, México, 2001.
- Juliao Vargas, Carlos G. "Una propuesta alternativa para la formación de maestros desde la praxis". www.unminuto.edu/Publicaciones/Praxis/praxprinc2.htm. 2002
- Kent, Rolin. Los temas críticos de la educación en América Latina en los años noventa. Flacso – FCE, México, 2002.
- Laclau, Ernesto. Reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo. Nueva Visión, Argentina, 1994.
- _____ y Chantal Mouffe. Hegemonía y estrategia socialista. Siglo XXI, México, 1987. Lipsmeier, Antonius. Pedagogía de la formación profesional. Edit. Roca Pedagogía, México, 1983.

- Ley Orgánica de Universidades. 6/ 21 de Diciembre de 2001. <http://www.wise3.worldline.es>.
- Malianchi y Velasco Eduardo. Revista de Educación. CONALTE, México, 1996.
- Martín-Molero, Francisca. La profesionalización de la docencia: entre la ensoñación y la realidad. Revista Complutense de Educación, Vol. 2 (2). Edit. Univ. Complutense. Madrid, 1991.
- Mendoza Rojas, Javier. "La educación Superior Privada", en: *Un Siglo de Educación en México, Tomo II*. Pablo Latapí (coord.). FCE, México, 1998.
- Meneses Díaz, Gerardo. "Formación y Teoría Pedagógica". Lucerna Diógenes, México, 2002.
- _____ "Epistemología y pedagogía". En Epistemología y objeto pedagógico. México, D.F.: UNAM-CESU /Plaza y Valdés; 2001.
- Montes Balderas, Patricia. La investigación y la formación en investigación: reto para los posgrados en educación"; en: *El posgrado en Educación en México*. Pacheco Méndez, Teresa y Ángel Díaz Barriga (coordinadores). IISUE – UNAM, México, 2009.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe. Aproximación a la problemática de los posgrados en educación en México: ¿Competitividad o consolidación? *OMNIA*, Revista No. 38-39 año 14-15. XIII Congreso Nacional de Posgrados. La consolidación del posgrado en la Globalización. México, 1999.
- _____ Et. Al. Problemática de los posgrados en educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI. Universidad Autónoma del Carmen. Cuadernos de investigación, 2000.
- _____ *El posgrado para profesores de educación básica. Un análisis en el marco de los posgrados en educación*. SEP, México, 2003.
- _____ Innovación en los posgrados en educación. ¿Solo un caso particular de los posibles?; en: *Revista de la educación superior*, vol. XXXI, num. 124, México, 2002
- Mungaray Lagarda, Alejandro. Los posgrado no convencionales como alternativa al desarrollo de la educación superior en México"; en: *La Universidad Hoy y mañana II*. Esquivel Larrondo, Juan Eduardo (Coord.) Plaza y Valdés – UNAM. México D.F. 2002.
- Muñoz García, Humberto y María Herlinda Suárez Zozaya. El posgrado en la UNAM, una visión global. *OMNIA*, número especial. CGEP/UNAM, México 1991.
- OCDE. Exámenes de las políticas nacionales de educación. OCDE, París, 1997

- Olivé León. Posgrado e investigación (Discusión general); en: El posgrado en ciencias sociales y humanidades de la UNAM. Memoria del seminario académico. UNAM, México, 1995.
- Organización de Desarrollo Económico. Examen de políticas nacionales de educación superior. México, D.F. OCDE, 1997.
- Orozco, Bertha. "Uso de la teoría en la producción del conocimiento"; en: *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación, perspectivas nacionales y regionales. La investigación educativa en México*. Alicia de Alba (coord.). COMIE-UNAM-CESU. México, 2003.
- _____ "Programas curriculares y formación en Filosofía, teoría y campo de la educación", en *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectiva nacional y regional*. México: COMIE, colección La investigación educativa en México 1992-2003, tomo 11, México, 2003
- Pacheco Espejel, Arturo. Posgrado y Desarrollo; en: OMNIA. Año 18, CGEP/UNAM, México, 1990.
- Pacheco Méndez, Teresa y Ángel Díaz Barriga (coordinadores). El posgrado en Educación en México. IISUE – UNAM, México, 2009.
- _____ y Teresa West Silva. "Formación del personal académico de las universidades estatales en el campo de las ciencias y técnicas de la educación"; en: *Formación Pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. Díaz Barriga, Ángel Y Martiniano Arredondo (Compiladores). CESU, México, 1989.
- _____ "Dos niveles de reflexión epistemológica en la formación del profesional para la educación"; en: *Formación de profesionales de la educación*. Patricia Ducoing y Azucena Rodríguez (comp.), ANUIES-UNAM-UNESCO; México, 1988.
- Pansza, Margarita. *Pedagogía y currículo*. Editorial Gernika, México, 1992
- Pérez Arenas, David. *Filosofía, Teoría e investigación en las Maestrías en Educación. Un campo sobre determinado*. Colección educación, debates e imaginario social. Plaza y Valdés. México, 2007.
- Pérez Gómez, Ángel. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, España, 2000.
- Pérez Jiménez, J.A., Amelia Aguilar y Francisco Nájera. El desafío de la calidad en el posgrado para educadores. Cuadernos de discusión, 11, SEP, México, 2003.
- Piña Osorio Juan Manuel. "Curriculum de los programas de Historia, Filosofía, Pedagogía, Ciencia Política y Sociología"; en *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y Humanidades de la UNAM*. Martiniano Arredondo y Ricardo Sánchez Puentes (Coords.). CESU – UNAM, Plaza y Valdés, México, 2001.
- Puerta Rodríguez, Hilda. El entorno externo latinoamericano: Análisis comparativo de los patrones de relaciones económicas de Estados Unidos y la Unión Europea con la región. Mecanoescrito. Universidad de la Habana. Septiembre de 2002.

- Puiggrós Adriana. De simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración Iberoamericana. Colección Influencias, Colombia, 2005.
- _____ “Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina”; en: *Posmodernidad y Educación*. Alicia de Alba (comp.) CESU-UNAM-Porrúa, México, 1995.
- Queré Thorent, Alain. Formación posgrado y preparación de recursos humanos para su incorporación al sector productivo. OMNIA; año 3 núm. 9. CGEO/UNAM, México, 1987.
- Ramos Sánchez, Daniel. La inserción de México en la globalización y regionalización de las profesiones. México, D.F.: IPN-FCE. 1998
- Reséndiz, Daniel y Dorotea Barnés. Revista Ciencia y Desarrollo. CONACyT. Número Especial. México, 1987.
- Reynaga Obregón, Sonia. “Los posgrados: una mirada valorativa”, Revista de la Educación Superior, vol. XXXI, núm. 124, ANUIES, México, 2002.
- Roblero Villatoro, Emmy J. El proceso de formación en investigación en la MES de la Facultad de Humanidades de la UNACH, Tesis de grado. Maestría en educación Superior. UNACH, Facultad de Humanidades. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 2001
- Ruíz Gutiérrez, Rosaura et al. “Posgrado: actualidad y perspectivas”; en: Revista de la Educación Superior, vol. XXXI, num 124, Anuiies, México, 2002.
- Rodríguez Ortega, Ada Gloria; Adela Hernández Díaz, Herminia Hernández Fernández y Teresa Sanz Cabrera. “Ideas innovadoras para el currículo de maestría. Una experiencia investigativa”; en: Avances y perspectivas de la investigación universitaria (colectivo de autores. Ed. Félix Varela, La Habana, Cuba, 2006
- Sánchez Puentes Ricardo, Olivia Mireles Vargas y Elizabeth Jasso Méndez. “Los actores del posgrado en ciencias sociales y humanidades”; en *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y Humanidades de la UNAM*. Martiniano Arredondo y Ricardo Sánchez Puentes (Coords.). CESU – UNAM, Plaza y Valdés, México, 2001.
- _____ El posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades en la UNAM, Seminario, México, CESU – UNAM, 1995.
- Sarukhán Kermes, José y Víctor Guerra Ortíz. El posgrado como fundamento para el mejoramiento de la universidad. CGEP/UNAM, México, 1988.
- Serrano, Víctor Manuel y Guadalupe Ortega. Acerca de la supuesta disyuntiva entre la orientación profesionalizante y la académica en los estudios de posgrado. OMNIA, IX Congreso nacional de Posgrado. México, 19994.

- Soria Nicastro Oscar. Motivo para oferta y demanda de posgrado; en: Problemática de los posgrados en educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI. Cuadernos de Investigación. Universidad Autónoma del Carmen, México, 2000.
- Stinnett, T.M. La profesión de enseñar. Troquel, Argentina, 1980.
- Torres Ochoa Sergio Rodolfo. Recuperación del concepto de posgrado; en: VIII Congreso Nacional de posgrado, OMNIA, No. especial, UNAM, 1993
- Tunnerman Bernheim, Carlos. Perspectivas de la Universidad Pública en América Latina; en retos y perspectivas de la educación superior. Agüera, Vázquez y de Vries (coordinadores). Plaza y Valdés, México, 2005.
- UMA. Propuesta curricular de la Maestría en Ciencias de la Educación. UMA. Chiapas, 1995
- UNACH. Propuesta curricular de la Maestría en Psicopedagogía. UNACH. Chiapas, 2001
- _____ Propuesta curricular de la Maestría Educación con especialidades. UNACH. Chiapas, 2003
- _____ Propuesta curricular de la Maestría en docencia en ciencias de la salud. UNACH. Chiapas, 1993
- _____ Propuesta curricular de la Maestría en ciencias con especialidad en matemática educativa. UNACH. Chiapas, 1999
- _____ Programa integral del fortalecimiento del posgrado (PIFOP). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Dirección de Investigación y Posgrado, 2002
- _____ Programa integral del fortalecimiento del posgrado de la facultad de Humanidades (PIFOP-H). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Facultad de Humanidades, 2001 Y 2002.
- UPN. Propuesta curricular de la Maestría en Diversidad Cultural. UPN. Chiapas, 1997
- UPGCH. Propuesta curricular de la Maestría en Pedagogía. Universidad Pablo Guardado Chávez. Chiapas, 2001
- UVG. Propuesta curricular de la Maestría en Docencia e investigación. UVG. Chiapas, 2005
- UVG. Propuesta curricular de la Maestría en Integración educativa. UVG. Chiapas, 2005
- UVM. Folletos informativos de la Maestría en Ciencias de la Educación. UVM, México, 2002.
- Velasco Hernández, Francisco Antonio. La formación en metodología de la investigación en el programa de la maestría en educación superior. Tesis de grado. Maestría en educación Superior. UNACH, Facultad de Humanidades. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 2001.

Villaseñor García, Guillermo. La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea. Plaza y Valdés, CESU-UNAM; México, 2004.

Zemelman, Hugo. El sujeto, la conciencia y el concepto de formación frente a la Ratio I. Revista Lucerna Diógenes, México, D.F., 1995.

Weiss, Eduardo. “El desarrollo de la investigación educativa”, en Un siglo de educación en México. Tomo 1 (coordinado por Pablo Latapí). México, D.F.: CONACULTA-FCE, 1998.

West Silva, Teresa y Pilar Jiménez. “El posgrado en México”; Cuadernos del CESU, CESU – UNAM, México, 1990.

ANEXOS

Anexo 1
Población escolar de posgrado por niveles de estudio, 1980-2009

	ESPECIALIZACION	MAESTRIA	DOCTORADO	TOTAL
AÑO	ALUMNOS	ALUMNOS	ALUMNOS	ALUMNOS
1980	6 130	18 064	1 308	25 502
1981	8 107	22 592	1 440	32 139
1982	8 654	22 038	1 477	32 169
1983	10 888	20 620	1 462	32 970
1984	11 724	22 389	1 277	35 390
1985	12 135	23 586	1 319	37 040
1986	12 256	24 218	1 481	37 955
1987	13 084	23 751	1 379	38 214
1988	13 526	24 676	1 303	39 505
1989	14 757	26 561	1 337	42 655
1990	15 675	26 946	1 344	43 965
1991	16 367	27 139	1 440	44 946
1992	17 576	28 332	1 631	47 539
1993	17 440	31 190	2 151	50 781
1994	17 613	34 203	3 094	54 910
1995	18 760	42 342	4 513	65 615
1996	20 852	49 356	5 184	75 392
1997	21 625	59 913	6 158	87 696
1998	22 885	76 746	7 518	107 149
1999	26 057	77 279	7 911	111 247
2000	27 406	82 286	8 407	118 099
2001	28 026	90 592	9 133	127 751
2002	29 550	93 011	9 910	132 471
2003	30 580	98 264	10 825	139 669
2004	30 407	100 251	11 822	142 480
2005	31 314	106 457	13 081	150852
2006	31 727	108 722	13 458	153 907
2007	34 898	111 970	15 135	162 003
2008	36 643	120 941	16 698	174282
2009	39794	127 192	18 530	185 516

FUENTE: *Anuario estadístico de posgrado 2004. 2005. 2006. 2007, 2008, 2009. ANUIES

Anexo 2
Programas de posgrados en México. Cifras Estimadas del ciclo 2000-2009

	Servicio		2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
Posgrado Total			2188	2282	2329	1547	2892	2852	2774	3119	3247
	Posgrado Público		1159	843	1561	963	969	895	681	746	781
		Federal Total	0	73	157	113	92	97	110	129	136
		Estatad Total	19	33	26	35	29	39	50	33	41
		Autónomo Total	1140	737	1378	815	848	759	521	584	604
	Particular Total		1029	1439	768	584	1923	1957	2093	2373	2466

FUENTE: Sistema Nacional de Información de escuelas. Secretaría de Educación Pública, 2009

Anexo 3
Población de Posgrados en Chiapas

Año	Especialidad	Maestría	Doctorado	Total
1990				98
1991				98
1992				86
1993				105
1994				163
1995				767
1996				496
1997				679
1998				1 866
1999				1 744
2000				1 693
2001				2 188
2002	242	1873	84	2 282
2003	657	1606	48	2329
2004	443	1 074	30	1 547
2005	489	2370	33	2892
2006	301	2529	22	2852
2007	383	2357	34	2774
2008	216	2807	96	3 119
2009	281	2729	188	3198

FUENTE: *Anuario estadístico de posgrado 2004. 2005, 2006, 2007, 2008, 2009. ANUIES

Anexo 4
Oferta educativa en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)

DES de la UNACH	Programas educativos de Licenciatura	Programas educativos de posgrado
Ingeniería	<ul style="list-style-type: none"> • Ingeniería Civil • Licenciatura en Física • Licenciatura en Matemáticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Ingeniería con opción terminal en: <ul style="list-style-type: none"> • Hidráulica • Construcción • Calidad del Agua • Maestría en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa
Medicina Humana	<ul style="list-style-type: none"> • Médico cirujano 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud • Especialidad en Administración de Servicios de Salud • Especialidad en Epidemiología
Medicina Veterinaria	<ul style="list-style-type: none"> • Medicina veterinaria y zootecnia 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Ciencias en Producción Animal Sustentable
Arquitectura,	<ul style="list-style-type: none"> • Arquitectura 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Desarrollo Urbano y Ordenamiento del Territorio • Especialidad en Proyectos en Arquitectura y Urbanismo
Derecho	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura en Derecho 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Derecho Público • Maestría en Procuración e Impartición de Justicia
Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Antropología • economía • sociología • Historia 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Estudios Regionales • Maestría en Antropología Social
Humanidades	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía • Ciencias de la Comunicación • Lengua y Literatura Hispanoamericana • Bibliotecología 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Educación (con opción) • Maestría en Letras Mexicanas del Siglo XX • Maestría en Psicopedagogía • Doctorado en Estudios Regionales
Facultad de Contaduría y Administración 6 campus: Tuxtla Tapachula Comitán Pichucalco Tonalá Arriaga	<ul style="list-style-type: none"> • Administración de empresas • Contaduría Pública, • Ingeniería en Sistemas computacionales • Gestión Turística, • Licenciado en Administración de Agronegocios • Licenciado en Comercio Internacional • Ingeniero Agroindustrial • Además ofrece Técnico Superior Universitario en todas las áreas 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Administración con Formación en Organizaciones • Maestría en Administración Pública • Maestría en Contaduría Pública • Maestría en Finanzas • Maestría en Contribuciones • Maestría en Dirección Ejecutiva de Negocios • Maestría en Administración Pública • Maestría en Comercio Internacional
Ciencias Agrícolas	<ul style="list-style-type: none"> • Ingeniero Agrónomo Tropical • Ingeniero Forestal), 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Ciencias en producción Agropecuaria Tropical
Ciencias Químicas	<ul style="list-style-type: none"> • Químico Farmacobiólogo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Biotecnología • Bioquímica Clínica
Ciencias Agronómicas,	<ul style="list-style-type: none"> • Ingeniero Agrónomo 	<ul style="list-style-type: none"> • Agroecología Tropical
Centro de Biociencias	<ul style="list-style-type: none"> • Ingeniería en Biotecnología • Ingeniería en sistemas Costeros 	
Coordinación de Gestión Indígena	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena 	
Escuela de Lenguas	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés, Francés, Alemán, Italiano • Licenciatura en Enseñanza del Inglés • Licenciatura en Enseñanza del Francés 	

Fuente: <http://www.unach.mx>

Anexo 5
Población nacional de posgrados en educación por niveles

Año	Especialidad	Maestría	Doctorado	Total
1984	253	2 651	437	3 341
1985	410	2 487	408	3 305
1986	965	2 617	328	3 910
1987	1 412	2 709	251	4 372
1988	971	3 382	221	4 574
1989	544	3 132	150	3 826
1990	684	4 474	115	5 273
1991	781	4 419	133	5 333
1992	1 062	4 655	246	5 963
1993	687	6 070	425	7 182
1994	964	6 548	530	8 042
1995	1 101	8 637	785	10 523
1996	1 162	10 138	826	12 126
1997	1 513	13 792	1 085	16 390
1998	1 312	20 542	1 391	23 245
1999	1 337	16 987	1 385	19 709
2000	1 235	17 241	1 356	19 832
2001	1 331	21 907	1 463	24 701
2002	1 464	19 785	1 777	23 026
2003	1 475	21 358	2 101	24 934
2004	1 323	20 846	2 193	24 362
2005	1377	25 088	2682	29 147
2006	982	28 274	2822	32 078
2007	1418	29 771	3666	34 755
2008	1732	33 215	3 849	38 796
2009	1761	34 298	14 410	40 661

FUENTE: *Anuarios estadísticos de posgrado 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009. ANUIES

Anexo 6
Población de posgrados en educación por niveles en Chiapas

Año	Especialidad	Maestría	Doctorado	Total
2005	181	886		1067
2006	93	1042		1135
2007	109	1046		1155
2008	44	1297	31	1372
2009	40	1104	49	1193

FUENTE: *Anuarios estadísticos de posgrado 2005, 2006, 2007, 2008, 2009. ANUIES

Anexo 7

Resultados del análisis de las propuestas curriculares en relación con la guía para la integración de solicitudes para el padrón Nacional de Posgrado (PNP); Capítulo 2. Operación del Programa del CONACyT


INDICADOR	RESULTADO
2.A.1. Solidez en la argumentación de la justificación del plan de estudios, claridad en la explicitación de intenciones, metas y estrategias, y la correspondiente aplicación de las mismas en el perfil de egreso y en el propio Plan de Estudios.	Solamente tres programas educativos reúnen estos elementos, permitiendo corroborar que hay coherencia en su aplicación al perfil de egreso y al plan de estudios, tres de ellos cuentan con justificación, pero no dan evidencia de intenciones, metas y estrategias, por lo que no es posible confirmar su aplicación en el perfil de egreso y el plan de estudios. El resto de los programas no presentan ninguno de los elementos (justificación, intenciones, estrategias ni metas).
2.A.2. Pertinencia y suficiencia de la argumentación sobre la importancia del programa en los ámbitos institucional, local, regional, nacional e internacional, así como con programas afines.	Siete de los programas analizados argumentan con suficiencia sobre la importancia del programa en los diferentes ámbitos. Dos solo aluden alguno de los ámbitos y cinco no presentan argumentación alguna al respecto.
2.A.3. Existencia y calidad de los análisis del mundo potencial de trabajo para los egresados del programa.	Siete programas cuentan con un análisis del mundo potencial del trabajo de los egresados. Los siete restantes si contienen este rubro, aunque dos de ellos lo presentan de manera muy vaga.
2.A.4. Existencia y precisión en los requisitos de ingreso, permanencia, egreso, acreditación del programa (especialidades) o graduación de los estudiantes (maestrías).	Dos de los programas analizados no cuentan con estos requisitos, uno de ellos solamente incluye el requisito de ingreso y nueve programas cuentan con requisito de ingreso, permanencia y egreso; aunque solamente siete cuentan con requisitos para la obtención de grado.
2.A.5. Contextualización del programa dentro de un plan de desarrollo institucional del posgrado.	En seis programas se ha realizado una contextualización dentro de un plan de desarrollo institucional de posgrado; los ocho restantes no incluyen información al respecto.
2.A.6. Rigor en el procedimiento de selección de aspirantes que dé una seguridad razonable sobre la aptitud de los aspirantes para lograr los objetivos establecidos en el plan de estudios. Para este efecto, el programa deberá contar con: 1. Examen de admisión que, de acuerdo con los perfiles fijados, permita evaluar los conocimientos y habilidades que se requieren como antecedentes de ingreso. 2. Criterios de selección que se deben tomar en cuenta para el ingreso.	Solamente ocho programas mencionan que se presentará un examen de selección, pero no expresan cuales serán los criterios para la selección de aspirantes, los seis restantes no refieren ninguno de los dos aspectos.
2.A.7. Tiempo de dedicación de los alumnos al programa. Los alumnos podrán ser de tiempo	Solamente en cuatro Programas se encuentra definido el tiempo de dedicación a las actividades,

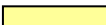
completo o de Medio tiempo. En cualquier caso se especificará el tiempo que el alumno deberá participar en actividades en la institución y el que deberá dedicar al estudio.	que en la mayoría de los casos es de medio tiempo. Los diez programas restantes no dan cuenta de ello.
2.A.8. Existencia de mecanismos definidos para el tránsito del nivel de licenciatura al de posgrado, en los casos en que ambos niveles se ofrezcan en la misma institución. Se recomienda que los alumnos tengan la opción de ingresar directamente a la maestría, desde la licenciatura.	Este rubro solamente es cubierto por dos programas, en el resto no se ha considerado esta información
2.A.9. Estudio sobre la ubicación, ámbito, calidad e impacto "del trabajo de los egresados.	Solamente en siete programas se refiere el estudio mencionado. En los siete restantes se omite esta información.
2.A.10. Existencia de estudios o, en su caso sobre la cantidad de graduados que cuentan con certificación y con recertificación profesional. O en su caso, de participación de los graduados en comunidades científicas	Ninguno de los programas analizados da cuenta de este aspecto
2.A.11. Existencia de estudios o registro sobre los programas de licenciatura que pueden constituir una demanda potencial para los estudios de posgrado.	Ocho programas de posgrado no cuentan con información al respecto, los 6 restantes han hecho un estudio en torno a los programas que constituyen una demanda potencial para estudiar la maestría.
2.A.12. Normativa flexible que permita la movilidad de alumnos.	Solamente 4 programas cuentan con una normativa que permita la movilidad de los alumnos. Los 10 restantes observan una normativa rígida.

Fuente: Propuestas curriculares de los programas de maestría.

Anexo 8
Resultados del análisis de programas educativos;
2. Operación del programa

PROGRAMAS	INDICADORES											
EDUCATIVOS	2.A.1	2.A.2	2.A.3	2.A.4	2.A.5	2.A.6	2.A.7	2.A.8	2.A.9	2.A.10	2.A.11	2.A.12
Maestría en Educación y Diversidad Cultural. UPN	Si cumple	Si cumple	Si cumple	Si cumple	Si cumple	Cumple medianamente	No cumple	Cumple medianamente	Si cumple	No cumple	No cumple	Si cumple
Maestría en Psicopedagogía UNACH	Si cumple	Si cumple	Si cumple	Si cumple	Si cumple	Si cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	Si cumple	Si cumple
Maestría en Educ. con especialidades. UNACH	Si cumple	Si cumple	Si cumple	Si cumple	Si cumple	Si cumple	Si cumple	No cumple	Si cumple	No cumple	Si cumple	Si cumple
Maestría en Docencia en Cienc. de la Salud. UNACH	Si cumple	Si cumple	Si cumple	Si cumple	Cumple medianamente	No cumple	No cumple	No cumple	Si cumple	No cumple	Si cumple	No cumple
Maestría en Ciencias con Esp. en Matemática Educativa. UNACH	No cumple	Cumple medianamente	Cumple medianamente	Si cumple	Si cumple	Si cumple	Cumple medianamente	No cumple	Si cumple	No cumple	No cumple	No cumple
Maestría en desarrollo Educ. Regional. IEP	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple
Maestría en Educación. ITESM	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple
Maestría en Pedagogía. UPGCH	No cumple	Si cumple	No cumple	Si cumple	No cumple	Si cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	Si cumple	No cumple
Maestría en Ciencias de la Educación. UMA	No cumple	Si cumple	No cumple	Si cumple	No cumple	No cumple	Si cumple	Si cumple	Si cumple	No cumple	Si cumple	No cumple
Maestría en Cien. de la Educ. con formación en Int. Educativa. UVG	Si cumple	Si cumple	Si cumple	Si cumple	No cumple	Si cumple	No cumple	No cumple	Si cumple	No cumple	No cumple	No cumple
Maestría en Docencia e investigación. UVG	Cumple medianamente	No cumple	Si cumple	Si cumple	No cumple	Cumple medianamente	Si cumple	No cumple	Si cumple	No cumple	No cumple	No cumple
Maestría en Ciencias de la Educación. IEU	No cumple	No cumple	No cumple	Cumple medianamente	No cumple	Cumple medianamente	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple
Maestría en Admón. de la Educ. Sup. IESCH	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple
Maestría en Ciencias de la Educación. UVM	No cumple	No cumple	No cumple	Si cumple	Si cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	No cumple	Si cumple	Si cumple

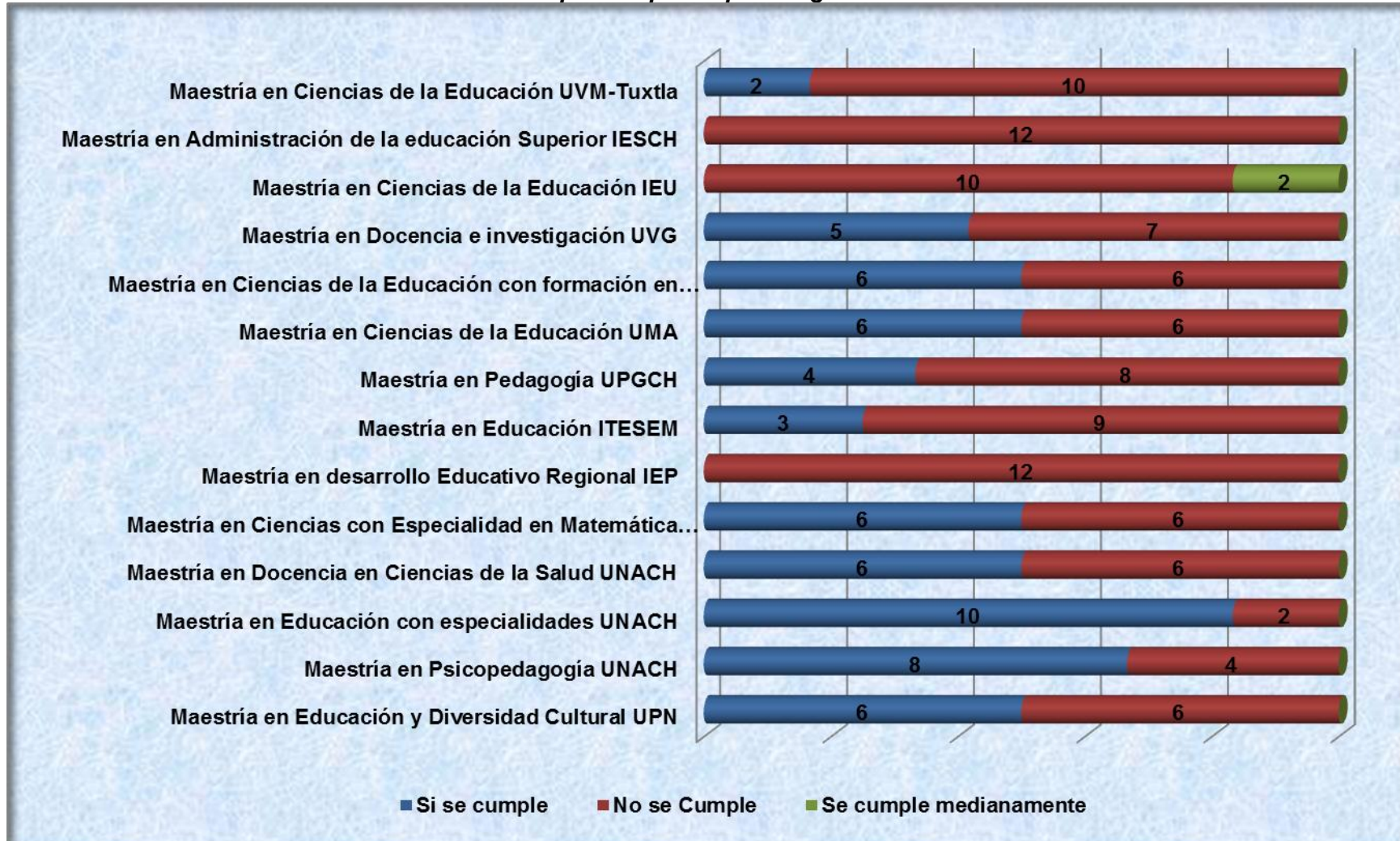
 Si cumple

 Cumple medianamente

 No cumple

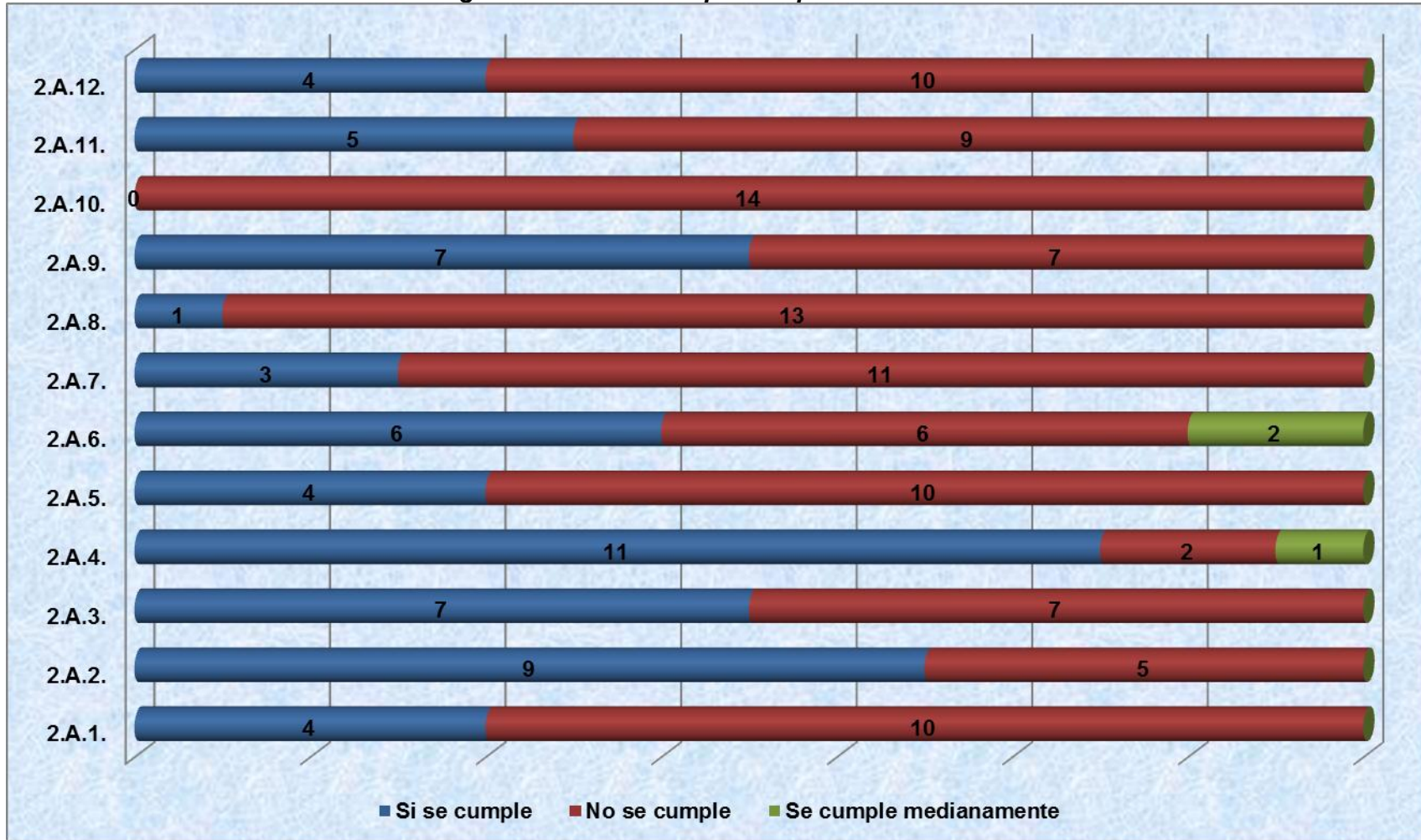
Anexo 9
"Operación del Programa"
Gráfica

Indicadores que cumplidos por Programa educativo



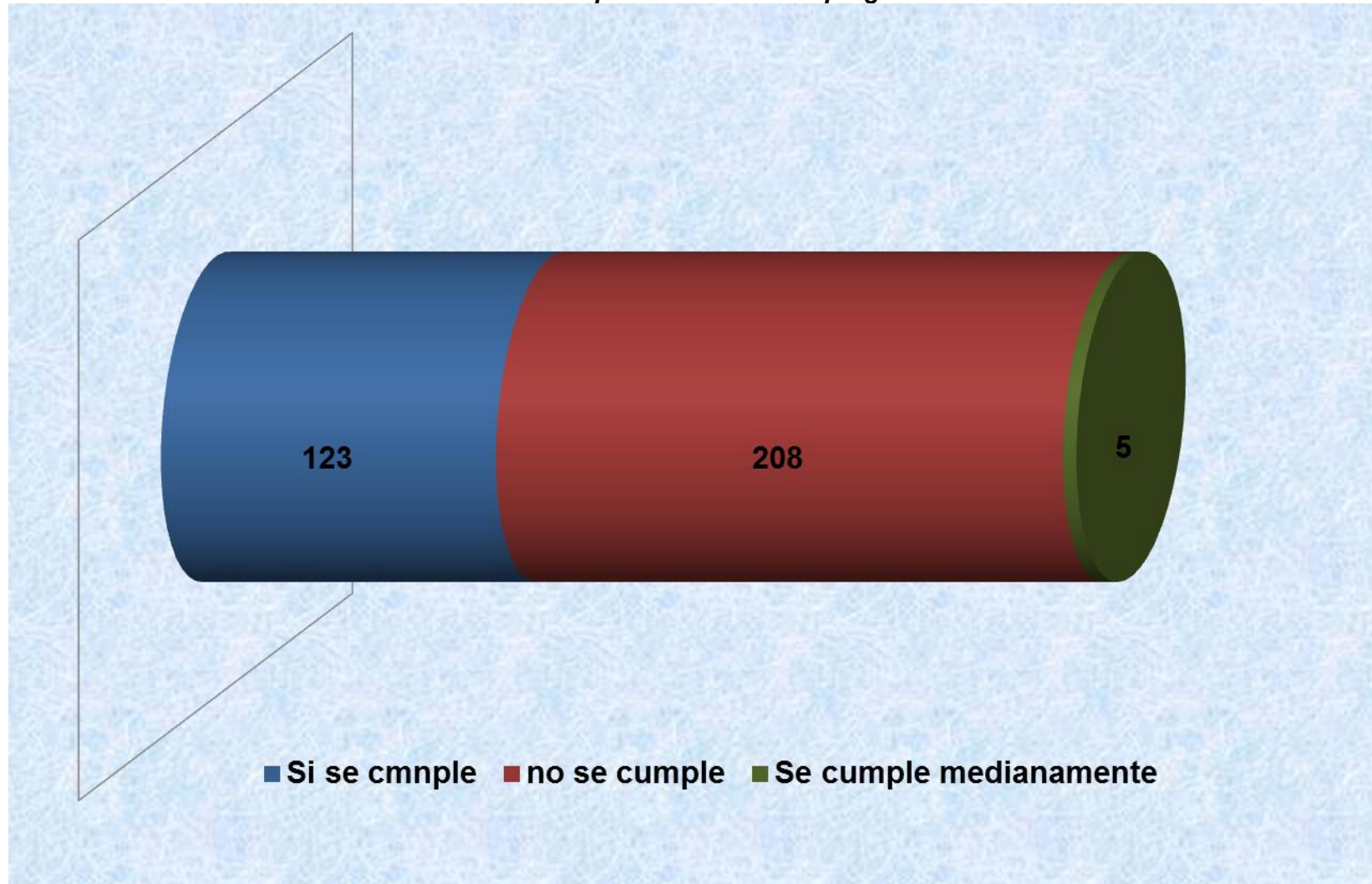
Anexo 10
"Operación del programa"
Gráfica

Programas educativos que cumple cada Indicador



Anexo 11
Gráfica

Total de indicadores cumplidos en todos los programas educativos



Anexo 12

Resultados del análisis de las propuestas curriculares en relación con la guía para la integración de solicitudes para el padrón Nacional de Posgrado (PNP); Capítulo 3: Plan de estudios del CONACyT

INDICADOR	RESULTADO
3.A.1. Existencia, pertinencia y claridad, en el documento que explicita el Plan de Estudios de:	
1. Los objetivos del plan de Estudios y de cada una de sus unidades o programas.	Solamente uno de los programas analizados no cuenta con objetivos.
1. El perfil de ingreso y el de egreso en el que se describen los conocimientos, las habilidades y los valores que se pretenden lograr de manera específica.	Doce programas consideran el perfil de ingreso y egreso, dos no lo explicitan claramente y dos solamente consideran perfil de ingreso.
3. La estructura de conocimientos en forma coherente y con la secuencia adecuada.	Diez programas presentan una estructura coherente y secuencia adecuada en los conocimientos, mientras que cuatro no incluyen estos datos.
4. Las actividades académicas y los métodos de enseñanza que deben corresponder al nivel y permitir el desarrollo de las habilidades, aptitudes y actitudes definidas en el perfil profesional.	Solamente tres programas dan cuenta de ello, los once restantes no lo hacen.
5. El número de créditos establecidos por el programa y la forma en la que éstos deberán ser cubiertos.	Once programas incluyen créditos y las condiciones para cubrirlo; los restantes no presentan información al respecto.
6. Las evaluaciones del rendimiento de los alumnos a realizarse para constatar el logro de los objetivos del Plan de Estudios o de cada una de sus unidades o programas.	Ocho programas no refieren este aspecto, los seis restantes si lo hacen.
7. Oportunidades y calificaciones mínimas para acreditar materias, si es el caso.	Seis programas no refieren las oportunidades y calificaciones mínimas; ocho solamente indican la calificación mínima para acreditar.
8. Requisito de comprobación del dominio de otro idioma además del español.	Siete programas requieren el dominio de otro idioma además del español como requisito de graduación. Los siete restantes omiten esta información.
9. Las características de las tesis o en su caso de los mecanismos definidos por la institución para la acreditación del programa (especialidades) o para la obtención del grado (Maestrías).	Ninguno de los programas analizados define las características de las tesis, solamente 3 las refieren como requisito para la obtención de grado.
3.A.2. Coherencia entre la justificación y los objetivos y metas del Plan de estudios.	Solamente cinco programas observan coherencia en este sentido, el resto o no tiene ninguno de los elementos o tiene solo algunos, por lo que no es posible analizar la coherencia.
3.A.3 Claridad en la diferenciación de los objetivos y las metas a lograr en el plan de estudios.	Este aspecto se identifica solamente en cuatro programas curriculares, el resto no tiene metas, por lo que no puede establecerse si existe la diferenciación.
3.A.4. Idoneidad de la estructura curricular, evidenciada a través de: 1. Coherencia de las actividades planeadas con el nivel del programa de posgrado. 2. Coherencia, seriación y articulación horizontal y vertical de la estructura curricular. 3. Flexibilidad para seleccionar	Siete programas curriculares no atienden ninguno de estos aspectos, cinco programas solo atiende a dos elementos y solamente dos responden a los cuatro indicadores.

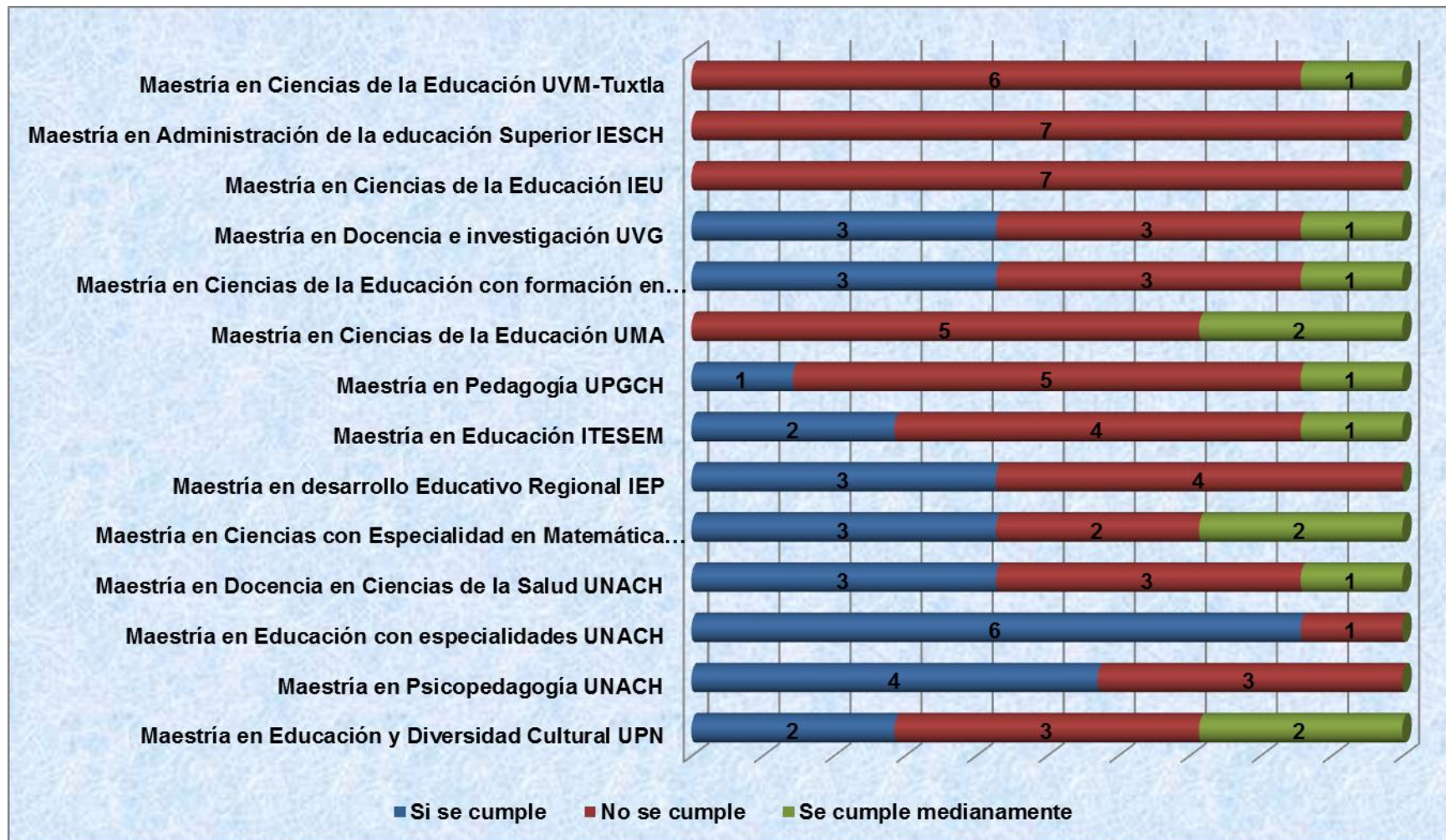
trayectorias de estudio, de acuerdo con los intereses del estudiante. 4. Existencia de actividades colectivas (seminarios, talleres, simposios, conferencias, etc.) que garanticen una sólida formación de los futuros graduados.	
3.A.5. Evidencias claras de la existencia de líneas de trabajo de carácter profesional, en la propia institución o en instituciones o empresas del ramo, que tengan relevancia nacional o internacional. las líneas deberán estar asociadas al programa (convenios), y permitir la integración de los alumnos a proyectos específicos bajo la supervisión de los tutores asignados por el programa.	Solamente tres programas dan evidencias de las líneas de trabajo y su seguimiento a través de los proyectos con los alumnos y los tutores asignados. Los once restantes no cuentan con este elemento.
3.A.6. Congruencia entre los objetivos del programa y las líneas de trabajo de carácter profesional.	Solamente puede corroborarse esta coherencia en los 6 programas que cuentan con líneas de trabajo. Los ocho restantes las han obviado, por lo tanto, no permite hacer la verificación.
3.A.7. Participación de la planta académica y de los alumnos en reuniones profesionales de alcance nacional e internacional.	No se considera en ninguno de los programas.

Anexo 13
Resultados del análisis de programas educativos
3. Plan de estudios

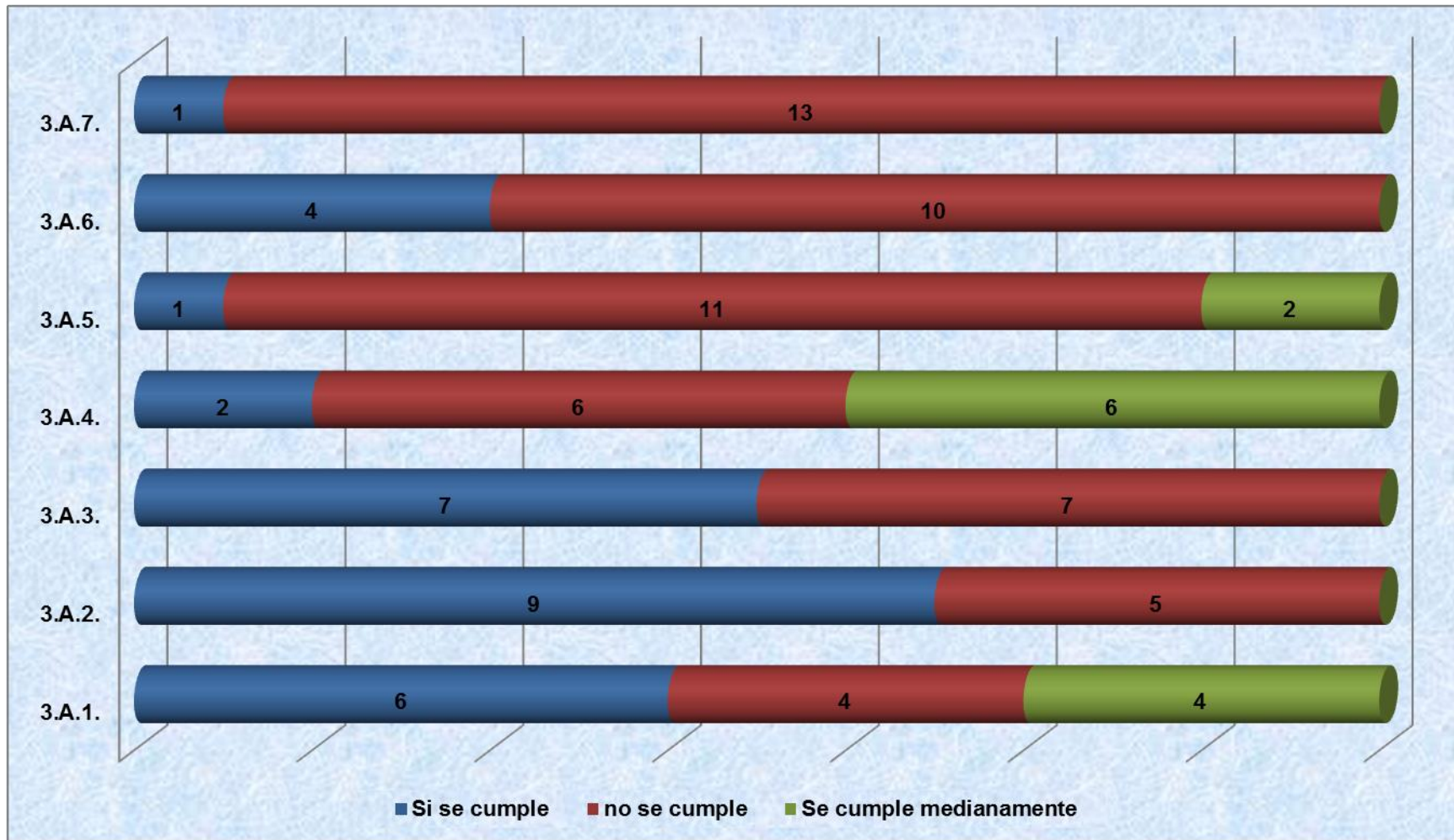
PROGRAMAS EDUCATIVOS	INDICADORES						
	3.A.1	3.A.2	3.A.3	3.A.4	3.A.5	3.A.6	3.A.7
Maestría en Educación y Diversidad Cultural. UPN							
Maestría en Psicopedagogía. UNACH							
Maestría en Educación con especialidades. UNACH							
Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud. UNACH							
Maestría en Ciencias con Esp. en Matemática Educativa. UNACH							
Maestría en desarrollo Educativo Regional. IEP							
Maestría en Educación. ITESM							
Maestría en Pedagogía. UPGCH							
Maestría en Ciencias de la Educación. UMA							
Maestría en Cienc. de la Educ. con formación en Integración Educativa. UVG							
Maestría en Docencia e investigación. UVG							
Maestría en Ciencias de la Educación. IEU							
Maestría en Admón. de la educación Superior. IESCH							
Maestría en Ciencias de la Educación. UVM							

Si cumple
 Cumple medianamente
 No cumple

Anexo 14
Plan de estudios
Gráfica
Número de indicadores cumplidos por programa educativo

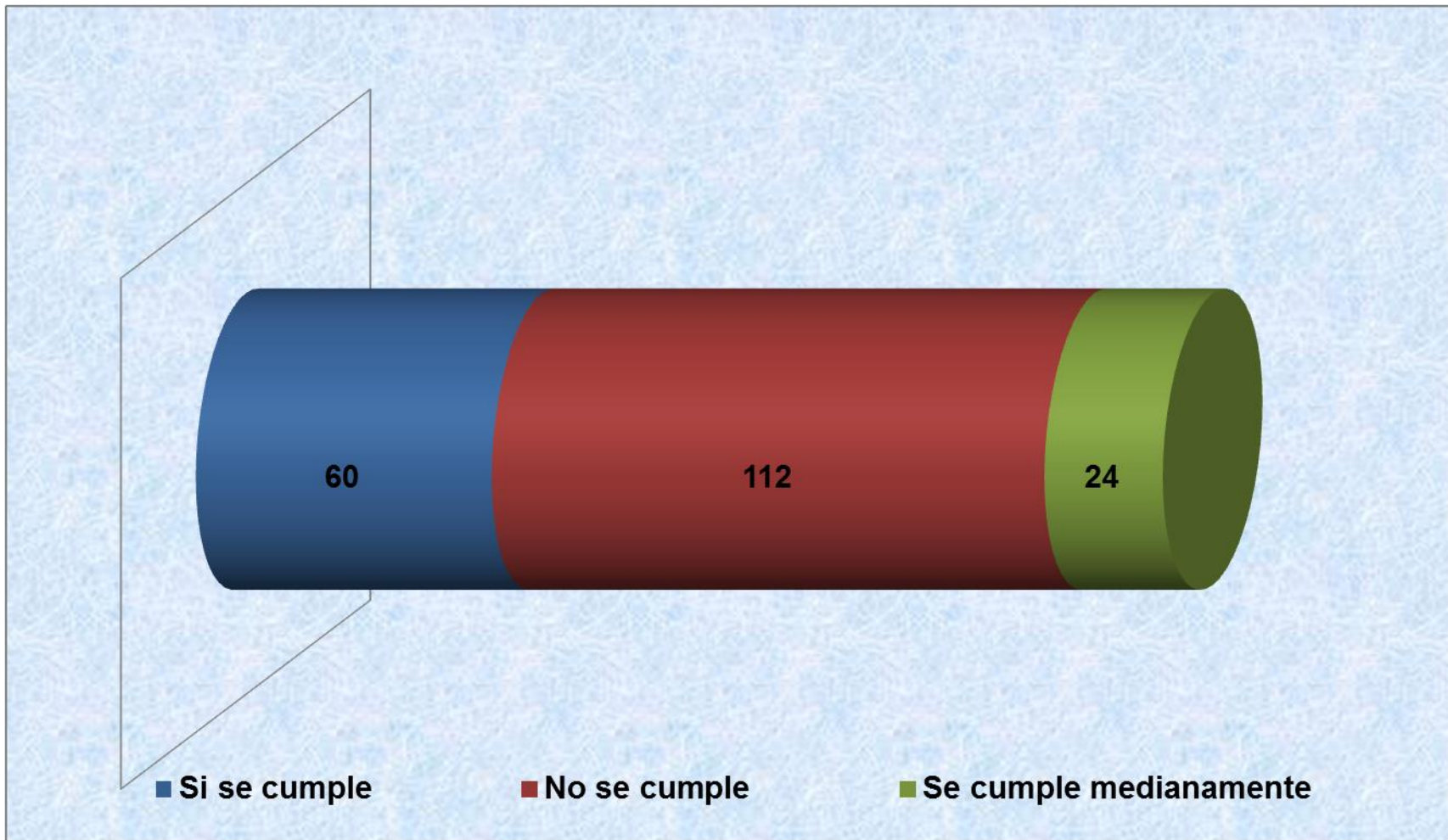


Anexo 15
Plan de estudios
Gráfica
Programas educativos que cumple cada Indicador



Anexo 16
Plan de estudios
Gráfica

Total de indicadores cumplidos en todos los programas educativos



Anexo 17
Maestría en Pedagogía – UPGCH
Mapa curricular

Materias básicas 24 créditos	Materias de especialidad 60 créditos	Seminarios 12 créditos
Teoría e investigación Pedagógica Didáctica del nivel superior Teorías del aprendizaje Planeación, aplicación y evaluación del aprendizaje	Pedagogía Política educativa en México Sociología de la educación Psicología de la educación Evaluación de sistemas educativos Ética de la educación Filosofía de la educación Diseño curricular Planeación educativa Administración de centros escolares	Seminario de metodología de la investigación Seminario de investigación educativa

Nota: La tesis de grado tiene un valor de 18 créditos

Anexo 18
Maestría en docencia e Investigación – UVG
Mapa curricular

Primer Semestre	Segundo Semestre	Tercer Semestre	Cuarto Semestre
Investigación educativa I	Investigación educativa II	Seminario de tesis I	Seminario de tesis II
Investigación de la práctica docente	Diseño de proyectos de investigación	Planeación de la enseñanza	Desarrollo curricular
Concepción de formación docente	Corrientes pedagógicas contemporáneas	Escuela, sociedad y cultura	Evaluación del aprendizaje
Corrientes filosóficas educativas Contemporáneas	Teorías del aprendizaje	Psicología y educación	

Anexo 19
Maestría en Ciencias de la Educación – IEU
Mapa Curricular

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre
Comunicación y Dinámica de Grupos	Psicología Educativa	Problemas Específicos del Aprendizaje	Didáctica del Nivel Superior
Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México	Sociología de la Educación	Política Educativa de México	Organización, Legislación y Administración Escolar
Filosofía de la Educación	Historia General de la Educación	Evaluación de Sistemas Educativos	Planeación Educativa

Anexo 20
Maestría en Educación – UNACH
Estructura curricular

ÁREAS DE FORMACIÓN (DISCIPLINAS)		TRONCO COMUN (CUATRIMESTRES)			ESPECIALIZACIÓN (CUATRIMESTRES)		
		1	2	3	4	5	6
BÁSICA O DISCIPLINAR	PEDAGOGÍA	Pedagogía					
	PSICOLOGÍA		Psicología educativa				
	COMUNICACIÓN	Comunicación y educación					
	ANTROPOLOGÍA		Antropología y educación				
	SOCIOLOGÍA	Política, economía y educación	Estructura del sistema educativo mexicano				
	FILOSOFÍA DE LA CIENCIA	Filosofía de las ciencias sociales	Introducción a la investigación educativa				
ESPECIALIZACIÓN	Administración Educativa			Administración de instituciones educativas	Planeación educativa Desarrollo organizacional	Administración de recursos Diseño de proyectos educativos	
	Culturas indígenas			Contexto socioeducativo de Chiapas	Filosofía de la educación en contextos indígenas Educación indígena e intercultural	Psicolinguística en contextos indígenas Sociolinguística en contextos indígenas	
	Docencia			Diseño y evaluación curricular	Docencia I Didáctica I	Docencia II Didáctica II	
	Investigación			Métodos de investigación educativa	Constitución del campo científico educativo Paradigmas de la investigación educativa I	Educación, modernidad y posmodernidad Paradigmas de la investigación educativa II	
	Administración educativa				Taller de administración educativa I	Taller de administración educativa II	Taller de administración educativa III
	Culturas indígenas				Taller de tradiciones educativas	Taller de lengua y comunicación	Taller de alternativas educativas
	Docencia				Taller de docencia I	Taller de docencia II	Taller de docencia III
	Investigación				Taller de investigación I	Taller de investigación II	Taller de investigación III
APLICADA	Formación general					TALLER DE EDUCACIÓN *	

* Sólo lo cursarán los estudiantes que opten por una formación general (sin especialidad). Para cubrirlo se podrá elegir una asignatura en otro Plan de estudios del área de educación que se ofrecen en la Facultad de Humanidades o en la UNACH, pero deberá ser equivalente a 6 créditos y aprobada por el Comité tutorial de cada estudiante de acuerdo a los intereses de formación del estudiante.

Anexo 21
Maestría en Educación y Diversidad Cultural – UPN
Mapa Curricular

	Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre
Área de formación Básica	Seminario de investigación educativa I	Seminario de investigación educativa II		
	Interculturalidad y educación	Identidad y procesos educativos		
	Planeación y desarrollo educativo	Modelos de planeación y gestión educativa		
	Teorías pedagógicas	Procesos de enseñanza y aprendizaje		
Área de especialización			Seminario de tesis I	Seminario de tesis II
			Seminario por línea de investigación	Seminario por línea de investigación
			Optativa I	Optativa I

Nota: La tesis tiene valor de 12 créditos

Anexo 22
Maestría en Psicopedagogía – UNACH
Mapa curricular

Cuatrimestre	Asignaturas del núcleo de formación básica	Especialidad en Orientación educativa	Educación para la diversidad	Enseñanza para el desarrollo de habilidades del pensamiento	Especialidad en planeación y gestión educativa
I	Dimensiones y Modelos de la Psicopedagógica				
I	Problemas de Educación en México y Chiapas				
I	Psicología Evolutiva				
II	Psicología Educativa y Social				
II	Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum			Aprendizaje Escolar	
II	Metodología de la Investigación Psicopedagógica			Estrategias de Aprendizaje	
III	Dificultades de Aprendizaje		Educación para la Diversidad	Programas para enseñar a Pensar	Planeación y Evaluación de Instituciones, Programas y Profesores
III	Estadística Aplicada a la Psicopedagogía		Tópicos en Educación Especial	Educación Inicial	
IV	Evaluación Psicopedagógica	Paradigmas de la Orientación Educativa	Neuropsicología	Mejora de la Comprensión Lectora	Currículum como Intervención en los Procesos Cognitivos y Afectivos
IV	Seminario de Investigación Psicopedagógica	Diagnóstico Vocacional y Profesional	Educación para Niños y Niñas Sobresalientes	Enseñanza de las matemáticas	
V	Practicum	Formación del Orientador Educativo	Educación de Género	Enseñanza de la Ciencia	Planeación y Gestión de los Servicios Psicopedagógicos
V	Taller de Titulación I	Orientación a Padres	Trastornos del Lenguaje	Pensamiento Crítico y Creativo para la Solución de Problemas	
VI	Taller de Titulación II	Educación Sexual	Integración Escolar	Desarrollo de Habilidades Sociales, Afectivas y Valores	

Anexo 23
Maestría en Pedagogía – UPGCH
Contenidos de los seminarios

Primer semestre	Didáctica del nivel superior Se analizara el marco conceptual de referencia, los procesos de enseñanza aprendizaje, el aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula, la psicodidáctica, la zona de desarrollo próximo y el análisis de las prácticas educativas.
	Planeación, aplicación y evaluación del aprendizaje. Metodología didáctica, el docente y la metodología didáctica, las técnicas en la docencia, los recursos didácticos, planeación didáctica, procesos de planeación, la evaluación del proceso enseñanza – aprendizaje, técnicas e instrumentos
	Teoría de la investigación pedagógica Polémica sobre la teoría pedagógica o ciencias de la educación, posiciones teórico-epistemológicas, el problema de lo teórico, el paradigma positivista, segunda mitad del siglo XIX, las teorías en pedagogía comparada, métodos y clasificaciones, pedagogías humanistas, principales fuentes de información escrita.
	Teorías de aprendizaje Teorías de aprendizaje, reglas para la interpretación del lenguaje manual, sistema Braille, trastornos del lenguaje, definición del a parálisis cerebral, tipos y clasificaciones, afectividad y aprendizaje, la dislexia de desarrollo.
Segundo semestre	Pedagogía La pedagogía su contenido y su alcance, los múltiples conceptos de la educación, fines de la educación, los objetivos de la educación, sociología de la educación, constructivismo, proceso educativo.
	Política educativa en México La educación en la historia, sistemas educativos, el desarrollo histórico del sistemas educativo mexicano: un bosquejo, filosofía política del sistema educativo mexicano, el conocimiento en la transición del sistema educativo mexicano: más allá del currículo oculto, del centralismo a la federación de la educación, el sistema educativo mexicano.
	Psicología de la educación Visión general de la psicología desde una perspectiva educativa, desarrollo humano y educación, bases neurológicas del aprendizaje, tipos de aprendizajes, formación y topología de grupos, comportamiento grupal, el liderazgo, dinámica de grupos y educación.
Tercer semestre	Ética en la educación Característica generales de la ética, la ética y la antropología filosófica, la ética profesional, el educador y la ética profesional, los valores y su estudio filosófico, distintos acercamientos al problema de los valores, la escala de valores, axiología y educación.
	Evaluación de sistemas educativos Modelos contemporáneos de evaluación, evaluación de la eficacia de las actividades de aprendizaje, nuevas estrategias de evaluación: los mapas conceptuales, la evaluación y el control de la educación, diseños de proyectos de evaluación, diseños de proyectos de evaluación, problemas teóricos metodológicos de la evaluación educativa, aspectos conceptuales sobre la evaluación educativa.
	Filosofía de la educación La epistemología, las corrientes filosóficas y su influencia en las teoriza pedagógicas, la educación, la filosofía, educación y comunicación.
	Seminario de la metodología de la investigación La relación hombre – naturaleza, la investigación documental, la investigación experimental, la investigación de campo, presentación de resultados.
Cuarto semestre	Administración de centros escolares Conceptualización, planeación, organización, mercadotecnia en la empresa educativa, administración financiera básica en empresas educativas, la administración del factor humano en las instituciones educativas, los sistemas de información en la empresa educativa.
	Diseño curricular Antropogenesis educativa, los hechos educacionales y su lenguaje, el contenido de la educación.
	Planeación educativa Planificación, introducción, definición de los objetivos de la educación, planificación de los programas de enseñanza evaluación de las ejecuciones realizadas por el estudiante, algunos enfoques teóricos de planeación, planeación estratégica y operativa.
	Seminario de investigación educativa La investigación educativa, la investigación cualitativa en educación, la investigación educativa: sus prácticas y el estado de la cuestión, la psicodidáctica, la zona de desarrollo próximo y el análisis de las prácticas educativas.

Anexo 24
Maestría en Docencia e investigación – UVG
Contenidos de los seminarios

Primer Semestre	Investigación educativa I La investigación educativa en el campo de las ciencias de la educación. El paradigma cuantitativo el paradigma cualitativo problemas en relación al método de investigación educativa. Técnicas instrumentos. El trabajo de campo
	Investigación de la práctica docente La profesión y la acción docente. Diferentes enfoques para entender la enseñanza El conocimiento en el aula. El problema y el método de aproximación. La organización escolar como escenario de la práctica docente. La investigación en el aula. La observación sistemática para la formación de docentes.
	Concepción de formación docente Los componentes en la formación del profesorado y sus funciones. La profesionalización de la función docente. Hacia una nueva cultura profesional. La tarea de formarse. La formación inicial del profesorado. Modelos de formación permanente del profesorado. La investigación educativa y su repercusión en la formación del profesorado. La educación y los procesos de formación. Propuestas de formación para una nueva cultura profesional. La misión del maestro en el siglo XXI.
	Corrientes filosóficas educativas Contemporáneas Modernidad y posmodernidad.. Fundamentos y perspectivas de la posmodernidad. La crisis del modernismo en la era posmodernista. Posmodernidad y pedagogía. La crisis de la educación como punto de partida. Perspectivas educativas del futuro.
Segundo Semestre	Investigación educativa II Características de la investigación acción. La investigación acción en el proceso educativo. El papel del docente como investigador. Elementos metodológicos para el desarrollo de la investigación. La investigación etnográfica
	Diseño de proyectos de investigación Modelos metodológicos de investigación educativa. El proceso de investigación y el objeto de investigación. El proyecto de investigación: características y orientaciones para su construcción. Del juicio de valor del análisis del acto de enseñanza. Marcos teóricos de las investigaciones. Aspectos metodológicos. Estructura de un proyecto a modo de ejemplo. El diseño de la investigación. El anteproyecto de investigación. Diseños de investigación.
	Corrientes pedagógicas contemporáneas La pedagogía tradicional la escuela nueva y la pedagogía constructivista el proceso enseñanza-aprendizaje en la pedagogía constructivista.la pedagogía crítica la construcción del conocimiento. Pedagogía de Paulo Freire. La escuela democrática de Henry Giroux.
	Teorías del aprendizaje Teorías conductuales del aprendizaje teorías cognitivas del aprendizaje teoría humanista
Tercer Semestre	Seminario de tesis I No se signa el contenido de este seminario, al parecer por un error de captura, ya que se repite el programa de teorías del aprendizaje
	Planeación de la enseñanza Enfoques teóricos de la planeación. Problemáticas de las prácticas de planeación. La didáctica operativa. El concepto de cultura el aprendizaje relevante en la escuela. La planeación de la enseñanza para la comprensión. Diferentes enfoques para entender la enseñanza. Estrategias de la planeación y consideraciones acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje
	Escuela, sociedad y cultura Principios de la sociología. Sociología de la educación. Inicios de la sociología de la educación: Emile Durkheim. Parsons y el estructural funcionalismo. La racionalidad educativa: Weber. Marxismo y educación: Marx y Engels. Teoría del capital humano: Schultz. Teoría de la reproducción. Teoría de la resistencia: Bordieu y Giroux. Integración cultural. Etnocentrismo y xenocentrismo. Subculturas y contraculturas. Transculturalidad. Diversidad cultural: grupos étnicos, prejuicios y discriminación
	Psicología y educación La psicologización de la enseñanza. El fundamento psicológico de corte conductual. Violencia simbólica y la imposición de contenidos. La educación como crecimiento. Las condiciones de crecimiento. La significación educativa de la concepción del desarrollo. El desarrollo natural y la eficacia social como fines. La naturaleza como proveedora del fin. La eficacia social como fin. La cultura como fin.
Cuarto Semestre	Seminario de tesis II Sistematización y análisis de la información (cuantitativo/cualitativo). La interpretación de los datos. Cuantitativa. Cualitativa. Presentación de los resultados de la investigación. Redacción del borrador de tesis
	Desarrollo curricular Concepto de currículum. Definición de currículum. Proceso histórico del currículum. Aproximación al concepto de currículum. El currículum y los contenidos de aprendizaje. El contenido para interpretar la realidad. La cultura de la enseñanza obligatoria. La integración entre conocimientos. La diversidad y el currículum. Las condiciones para el desarrollo del currículum en la escuela. Diseño del currículum en el proceso enseñanza-aprendizaje. Distintos propósitos en el diseño del currículum. El pensamiento y la acción en el diseño del currículum. Los profesores como diseñadores del currículum.
	Evaluación del aprendizaje Modelos contemporáneos de evaluación. La evaluación en la enseñanza. La práctica de la evaluación. Las funciones de la evaluación. La evaluación vinculada al proceso enseñanza-aprendizaje. Una evaluación holística e integradora. Evaluación informal y evaluación continua. ¿cómo evaluar?, ¿qué evaluar? Y ¿para qué evaluar? La evaluación y el control de la educación

Anexo 25
Maestría en Ciencias de la Educación – IEU
Contenidos de los seminarios

Primer Semestre	Comunicación y Dinámica de Grupos Implicaciones del proceso de comunicación en las relaciones humanas. La importancia de los integrantes de su grupo de aprendizaje como factores determinantes de su propio proceso educativo. Condiciones para la formación de grupos y características de la interdependencia y la interacción. Técnicas de decisión grupal, su aplicación para cambiar el comportamiento de las normas de un grupo para mejorar su clase escolar.
	Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México La globalización económica de Latinoamérica. Programas económicos, políticos, y educativos de Latinoamérica. La mirada a los periodos de gobierno de Miguel de la Madrid, Carlos salinas de Gortari, y Ernesto Zedillo, periodos neoliberales, libre mercado, equilibrio social, inversión financiera internacional. Comportamiento social, económico, político y educativo del Estado de Chiapas frente a las coyunturas sociales nacionales. Inserción de Chiapas en el modelo de desarrollo neoliberal. El levantamiento armado del ejercito Zapatista de enero de 1994 en el ámbito estatal, nacional e internacional.
	Filosofía de la Educación Funciones de la filosofía de la educación, analizando a través de su evolución la aplicación de la epistemología en el proceso educativo. Modelos antropológicos contemporáneos: esencialismo, modelos freudianos, anarquismo, antisubjetivismo, positivismo, existencialismo, marxismo y personalismo. Posmodernidad
Segundo Semestre	Psicología Educativa Función y alcances de la psicología educativa. Los procesos de enseñanza y Aprendizaje. Análisis didácticos; características del profesor empleo de estrategias docentes eficaces. Constructivismo y evaluación psicoeducativa y habilidades y problemas en el aprendizaje. La adquisición de habilidades para resolver problemas en el salón de clases
	Sociología de la Educación Principales enfoques de la sociología. Aportes de la Sociología a la educación. Emile Durkheim. Parsons y el estructural funcionalismo. Teoría del capital humano: Schultz. Teoría de la reproducción. Weber. Marxismo y educación. Teoría de la resistencia.
	Historia General de la Educación. Orígenes de la educación pública. Liberalismo. Movimiento educativo posterior a la Revolución Mexicana y el establecimiento de la Secretaría de Educación Pública. Justo Sierra, José Vasconcelos, Rafael Ramírez en la historia de la educación. La educación pública, laica y gratuita, Artículo Tercero Constitucional. Procesos educativos de carácter nacionalista. Políticas educativas. Estado actual del sistema educativo mexicano. La globalización económica. Desestructuración institucional.
Tercer Semestre	Problemas Específicos del Aprendizaje Las teorías básicas del aprendizaje y desarrollo del niño (Piaget, Vigotsky, Ausubel, Freud, Gagné, Gesell.). Técnicas de estudios (mapas conceptuales, cuadros sinópticos, análisis, resúmenes)
	Política Educativa de México Políticas públicas y educación. Políticas públicas. Escolaridad y productividad. Políticas sociales recientes
	Evaluación de Sistemas Educativos Bases conceptuales y metodológicas. Propuestas de evaluación como proceso de exigencia interna de perfeccionamiento
Cuarto Semestre	Didáctica del nivel superior Problemática de la didáctica, un problema político-social-epistemológico. Papel de las teorías psicológicas y sus implicaciones en la didáctica. Teorías del conocimiento que explican la adquisición del conocimiento. Métodos y técnicas, para operarlos en el aula.
	Organización, Legislación y Administración Escolar Panorama de la organización, legislación y administración escolar. Relaciones con el proceso educativo. Propuestas de organización escolar
	Planeación Educativa Planificación y educación en América Latina Paradigmas de planeación. Evaluación y planeación educativa

Anexo 26
Maestría en Educación con especialidades – UNACH
Contenidos de los seminarios

Primer cuatrimestre	<p>Pedagogía Propuesta educativa de Sócrates, Platón y Aristóteles y planteamientos de Comenio, Rousseau y Pestalozzi Propuesta educativa de Dewey, Freire y Morín y Aproximación al problema de la formación Formación intelectual, ética y estética La perspectiva alemana de la formación y tesis de Luhmann y Schorr acerca de la formación</p>
	<p>Comunicación y educación Sustentos teóricos de la comunicación: Modelos de comunicación: técnicos, lingüísticos, psicosociológicos e interlocutivos. Tipos de comunicación: intrapersonal, interpersonal, intragrupal, intergrupala y colectiva. El funcionalismo y las teorías de la comunicación masiva. La Escuela de Frankfurt y los estudios sobre las industrias culturales. Las nuevas miradas a los procesos comunicativos. La comunicación: un campo de conocimiento emergente y en consolidación. Habermas y la teoría de la acción comunicativa. La controvertida relación de la comunicación y la educación: Apocalípticos e integrados. La visión satanizada de los medios. La visión integradora de los medios. La escuela en la sociedad de la información Comunicación educativa: Los paradigmas de la comunicación educativa. Los esquemas de comunicación: clásico y emirec. La pedagogía de la imagen y la pedagogía con imágenes. Consideraciones teóricas de la comunicación educativa. La alfabetización audiovisual.</p>
	<p>Política, economía y educación Políticas públicas y educación: Poder, hegemonía y sociedad civil. Escuela y reproducción social. Globalización, democracia y mercado. Equidad: ¿pluralismo o multiculturalismo? Políticas públicas. Escolaridad y productividad. Políticas sociales recientes. Estado, economía y educación</p>
	<p>Filosofía de las ciencias sociales Los debates filosóficos sobre las ciencias sociales: definición de epistemología. Diferencias entre ciencias naturales y ciencias sociales – humanas. El estatuto de cientificidad en ciencias sociales. Tradiciones y debates de la investigación en ciencias humanas y sociales: Explicación teleológica vs. Explicación causal. Positivismo vs. Hermenéutica. Posiciones neopositivistas: El Círculo de Viena. el Racionalismo crítico La propuesta de Popper. Posiciones de corte interpretativo: las ciencias comprensivas (Weber). La teoría crítica (Adorno y Horkheimer). la fenomenología (Husserl y Schutz). propuestas contemporáneas (estudio de la vida cotidiana en Berger y Luckmann)., la teoría de la acción comunicativa en Habermas, el constructivismo en Bourdieu. Ubicación del debate en la confrontación modernidad – posmodernidad: Crítica a las categorías de la sociedad moderna (sujeto, ciencia, racionalidad). La construcción de la perspectiva posmoderna (Lacan y Derrida). El existencialismo y el fin de la ciencia</p>
Segundo cuatrimestre	<p>Antropología y educación Cultura y sociedad liberal: Las dimensiones de la cultura. Individuo, grupo y sociedad. Liberalismo y multiculturalismo. Pluralismo e interculturalidad Escuela y minorías: Reproducción o resistencia. ¿Educación intercultural? Educación y diversidad cultural</p>
	<p>Psicología educativa Origen de la Psicología y sus diversas etapas de surgimiento, Psicología antigua. Aportes de otras ciencias y Psicología fisiológica. Surgimiento y consolidación de los principales enfoques teóricos en la Psicología del aprendizaje, del desarrollo, de la personalidad y de la instrucción (escuelas de pensamiento clásicas y contemporáneas). Exploración del aprendizaje como proceso y como producto de las perspectivas conductistas, cognitivas, ecológicas-contextuales. Paradigma asociacionista, multiparadigma cognitivo (teorías del procesamiento humano de la información), paradigma ecológico-contextual y paradigma psicodinámico. Teorías del aprendizaje social, sociocultural, significativas, constructivas, psicodinámicas y de la cognición social</p>
	<p>Estructura del Sistema Educativo mexicano La formación histórica del Sistema Educativo Mexicano: Políticas del proyecto educativo nacional. Entre el Imperio y la República: El porfiriato y el positivismo a través de la escuela. El papel de la mujer en la enseñanza. El sistema educativo en el porfiriato. Modernización educativa. Estructura organizacional del Sistema Educativo Mexicano. Bases legales a nivel nacional de la educación</p>
	<p>Introducción a la investigación científica Epistemología y metodología. La investigación educativa. Desarrollo de la investigación educativa en México: enfoques. Problemas de investigación</p>
Tercer cuatrimestre	<p>Administración de instituciones educativas Etimología, Definición y concepto. Introducción al estudio de las Organizaciones. Estructura de las Organizaciones. La Organización escolar y los sistemas Administrativos. Factores que influyen en la toma de decisiones. Principales problemas de comunicación en las instituciones educativas. La comunicación en las Organizaciones</p>
	<p>Contexto socioeducativo de Chiapas Contexto socioeconómico, político y cultural. Educación básica y normal Educación media y superior, pública y privada. Educación superior e investigación</p>
	<p>Diseño y evaluación curricular</p>

		Evaluación curricular: teoría y práctica. Surgimiento y desarrollo histórico de la teoría curricular. Modelos de diseño curricular. Innovación en el campo del currículo. El currículo: ámbitos y dimensiones
		Métodos de investigación educativa El problema de las técnicas en investigación educativa. Teorías e hipótesis en la educación. Operacionalización de hipótesis y variables. El concepto científico de la educación
Cuarto cuatrimestre	Especialidad en Administración Educativa	Planeación educativa Reseña histórica de la planeación educativa. Enfoques teóricos de la planeación educativa. Enfoques metodológicos de la planeación. Propuestas de planeación.
		Desarrollo organizacional La escuela como organización. Los antecedentes de las teorías organizacionales. Propuestas y tensiones de la teoría organizacional. contemporánea: cómo entender la organización escolar
		Taller de administración educativa I Diseño del diagnóstico educativo. Presentación del informe final. Preparación y aplicación de los instrumentos de diagnóstico. Procesamiento de información. Diseño de los instrumentos de diagnóstico de necesidades y problemas educativos
	Especialidad en Culturas indígenas	Filosofía de la educación en contextos indígenas Filosofía de la educación Filosofía de la educación multi e intercultural. Filosofía de la educación mesoamericana en contextos multi e interculturales. Análisis filosófico de la multi e interculturalidad en los espacios educativos de Chiapas.
		Educación indígena e intercultural Educación colonial e independiente. Educación indígena. ¿Educación intercultural?
		Taller de tradiciones educativas Elementos históricos territoriales que intervienen en los contextos de diversidad cultural seleccionados para trabajar. Educación comunitaria. Reproducción y cambio social en contextos de diversidad cultural. Presentación de avances
	Especialidad en Docencia	Docencia I Perspectivas históricas de la profesionalización de la docencia. La profesionalización de la docencia en los niveles educativos. La política educativa como orientadora de la docencia. La proletarización del profesorado: debate acerca de la autonomía. El docente como profesional reflexivo
		Didáctica I Necesidades epistémicas del Proceso de enseñanza – aprendizaje. Enseñanza: naturaleza y sentido. La didáctica: cambios epistemológicos
		Taller de docencia I Los contenidos se definirán conforme a los intereses de los estudiantes
	Especialidad en Investigación	Constitución del campo científico educativo Campo científico (definición conceptual). Estado actual del campo de la investigación educativa. Evolución del campo de la investigación educativa
		Paradigmas de la investigación educativa I Paradigma positivista y neo positivista de investigación: teorización y contrastación empírica como base del conocimiento científico. Paradigma funcionalista: adecuación de estructuras y funciones en beneficio de la permanencia del sistema
		Taller de investigación I El contenido que se refiera a la experiencia de investigación
Quinto cuatrimestre	Especialidad en Administración Educativa	Administración de recursos Perspectiva global de la administración de recursos en una institución Educativa. Administración y selección de recursos. Que es la administración de operaciones. Que es la administración y selección de recursos financieros
		Diseño de proyectos educativos La toma de decisiones, las estrategias, las políticas, los programas y los proyectos. Los recursos y la gestión del proyecto. El proceso de formulación de proyectos educacionales y las perspectivas cuantitativas y cualitativas. El proceso de evaluación de proyectos
		Taller de administración educativa II Diseño de una propuesta. Presentación del informe final. Identificación de recursos y condiciones de operación. Procesamiento de información. La ruta crítica. El plan de acción
	Especialidad en Culturas indígenas	Psicolinguística en contextos indígenas Los procesos Psicolinguísticos. Vocabulario y estructuras gramaticales La comunicación humana. Contexto local. Percepción-Comprensión-Producción de la lengua
		Sociolinguística en contextos indígenas Aplicaciones de la Sociolinguística a la educación. Lengua y sociedad. Efectos de la Política lingüística mexicana en el contexto chiapaneco.
		Taller de lengua y comunicación Espacios y núcleos de comunicación en contextos con diversidad cultural. Descripción de los conflictos sociolingüísticos en el contexto abordado. Propuestas de conservación de lenguas locales. Presentación de avances

	Especialidad en Docencia	Docencia II El aprendizaje como mediación simbólica el andamiaje y la construcción social del conocimiento (teorías implícitas y creencias). El desarrollo del auto concepto, la autoestima y la identidad en la mediación simbólica profesor-alumno. Un análisis del discurso. La inteligencia como elemento articulador del aprendizaje y desarrollo, principales tendencias. Los estilos de pensamiento, de aprendizaje y de enseñanza. El aprendizaje estratégico, cognición y meta cognición
		Didáctica II Teoría y práctica de la evaluación. Propuestas metodológicas para la elaboración de programas de estudio. Estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Planeación de la enseñanza
		Taller de docencia II Los contenidos se definirán conforme a los intereses de los estudiantes y tendrán como resultado la elaboración del protocolo de investigación y la estrategia metodológica a seguir por cada estudiante para aplicar los conocimientos aprendidos en una propuesta innovadora
	Especialidad en Investigación	Educación, modernidad y posmodernidad La educación desde el pensamiento moderno. Los fundamentos de la educación en la sociedad des modernizada. La educación desde la perspectiva posmoderna. La educación desde la radicalización de la modernidad (transmodernidad)
		Paradigmas de la investigación educativa II Paradigma reproductivista. Paradigma constructivista
		Taller de investigación II El contenido que se refiera a la experiencia de investigación
Sexto cuatrimestre	Especialidad en Administración Educativa	Taller de administración educativa III Presentación del informe final. Diseño de los instrumentos de evaluación. Preparación y aplicación de los instrumentos de evaluación. Procesamiento de información. Diseño de la propuesta de evaluación del proyecto. Educativo desarrollado hasta el momento.
	Especialidad en Culturas indígenas	Taller de alternativas educativas Alternativas educativas. Evaluación de propuestas educativas. Seguimiento y aplicación de las propuestas
	Especialidad en Docencia	Taller de docencia III Presentación del proyecto de investigación Terminación del proyecto de investigación
	Especialidad en Investigación	Taller de investigación III El contenido que se refiera a la experiencia de investigación

Anexo 27
Maestría en Educación y Diversidad Cultural – UPN
Contenidos de los seminarios

Primer Semestre	<p>Seminario de investigación educativa I Este seminario gira en torno a la investigación educativa y la construcción del objeto de estudio. Se analizan los diferentes fundamentos teóricos, metodológicos y técnicos para la construcción del objeto de estudio y los recortes teórico – empíricos de la realidad. Las discusiones permanentes se desenvuelven en torno a la relación teoría, método y técnicas y su articulación particular con el trabajo de investigación educativa. Para lograr integrar la relación teoría – práctica en el quehacer pedagógico e investigativo se generan procesos de análisis de problemas teórico-empíricos que conducirán a la delimitación y formulación de la investigación y a la construcción de la hipótesis o construcción conceptual, apoyados en ejercicios especiales de construcción de tesis sobre educación: relación problema-hipótesis-variable. El seminario se trabaja alrededor de la elaboración del anteproyecto de investigación educativa (tesis) con el propósito de que el proyecto de tesis vaya señalando las características socioculturales del contexto regional y nacional, el planteamiento del problema, los objetivos y la hipótesis o construcción conceptual. También se irá planteando en él la discusión sobre las estrategias de conocimiento que contienen procesos, dinámicas, relaciones sociales, lógicas y niveles de la investigación; es decir, la investigación educativa regional y sus herramientas metodológicas.</p>
	<p>Interculturalidad y educación En el curso se analizará, discutirá y explicará la diversidad cultural en los niveles micro y macro, en relación e interdependencia con los procesos educativos formales y no formales, se buscarán explicaciones científicas a los fenómenos culturales así como sus defectos en los procesos educativos y consecuentemente en la planeación y administración educativa.</p>
	<p>Planeación y desarrollo educativo El seminario es el espacio de reflexión en donde el alumno analizará los diferentes enfoques de la planeación educativa contenida en los planes y programas educativos específicos que tengan que ver con su proyecto de investigación.</p>
	<p>Teorías pedagógicas En el curso se analizarán los diversos enfoques bajo los cuales puede abordarse el proceso educativo y que propician la construcción de una teoría pedagógica y una propuesta curricular respectiva. Estas dimensiones son: social, filosófica, psicológica y económica; en cada una de ellas serán analizados los autores más representativos y de más impacto en la práctica educativa actual.</p>
Segundo Semestre	<p>Seminario de investigación educativa II En este seminario se procederá a discutir sobre criterios teóricos y enfoques para la definición de la estructura y forma de presentación del protocolo de investigación. Además, se revisarán a nivel conceptual las diversas técnicas de investigación, así como el diseño y aplicación de las mismas en el trabajo de campo y en la investigación documental.</p>
	<p>Identidad y procesos educativos El objetivo es analizar, discutir y explicar la identidad cultural y su incidencia en los procesos de enseñanza – aprendizaje en contextos con diversidad cultural. Esto involucrándose en el uso de conceptos y discusión actual sobre identidad y sus efectos en los procesos educativos.</p>
	<p>Modelos de planeación y gestión educativa En este seminario se conocerán los diversos modelos de planeación predominantes en la educación y su pertinencia para los contextos interculturales.</p>
	<p>Procesos de enseñanza y aprendizaje En este seminario se profundizará en los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje caracterizando a cada uno de ellos: a) el trabajo docente, b) la construcción del conocimiento y c) la relación contenido – métodos. La revisión de los materiales permitirá una reflexión integral sobre el proceso y un acercamiento constante a la práctica concreta.</p>
Tercer Semestre	<p>Seminario de tesis I El seminario proporcionará herramientas técnicas y procedimientos especiales requeridos por los diferentes proyectos de investigación de tesis. Se realizarán actividades docentes y de trabajo de campo y documental para continuar con el procesamiento de la base empírica (cualitativa o cuantitativa, que conduzca al desarrollo de la versión preliminar de la tesis de grado.</p>
	<p>Seminario por línea de investigación En este seminario se proporcionarán instrumentos teórico metodológicos especializados, definidos a partir de las necesidades particulares de los proyectos de investigación de tesis.</p>
	<p>Optativa I</p>
Cuarto Semestre	<p>Seminario de tesis II Proporcionará el espacio de discusión del trabajo de tesis entre los alumnos, los tutores y los asesores para su análisis y reformulación cuando los casos específicos los requieran. Además, propiciará la generación e intercambio de ideas, opiniones y experiencias en relación con los diferentes temas tratados en los trabajos de tesis; y producirá la redacción final del primer borrador de tesis. A partir de la fundamentación teórico – empírica del trabajo de investigación, se desarrollarán los trabajos del seminario de tesis, enlazándose a través de las tres líneas de investigación a los campos temáticos que integran la curricula de la maestría para la recuperación de las diferentes áreas de conocimiento aplicables al campo problemático de cada proyecto particular de investigación.</p>
	<p>Seminario por línea de investigación</p>

	En este seminario se proporcionarán instrumentos teórico metodológicos especializados, definidos a partir de las necesidades particulares de los proyectos de investigación de tesis.
	Optativa II
Cursos optativos	Cosmovisión y educación. Ofrece explicaciones teóricas sobre la cosmovisión, espiritualidad y religión de las culturas y su impacto en los procesos pedagógicos, con el propósito de que el alumno cuente con instrumentos teóricos para analizar realidades concretas.
	Educación y desarrollo cultural. Establece vínculos recíprocos entre la educación y el desarrollo socio-cultural, señalado en el papel activo e innovador de la educación en los procesos de cambio, así como las demandas que le plantean a aquellos los movimientos sociales.
	Globalización y escuela. La nueva situación que ocupan los países dentro del proceso de globalización requiere replantear el papel de la escuela en la formación de educandos capaces de enfrentar los retos que se plantean desde el nivel internacional a partir de la nueva configuración regional, como son la transnacionalización de la economía y la cultura junto con sus procesos de homogeneización.
	Género y educación Analiza las diversas situaciones sociales que se derivan de las condiciones de género y cómo se expresan en los procesos educativos. Reconocer problemáticas de exclusión, discriminación y reproducción de valores que propician las diferencias.
	Bilingüismo y educación Analiza la diversidad lingüística con el objeto de conocer los problemas que genera el multilingüismo en los procesos educativos, específicamente en la educación formal.
	Formulación y evaluación de proyectos educativos Diseña y evalúa proyectos educativos en contextos interculturales.
	Desarrollo de recursos humanos Proporciona elementos teóricos y metodológicos que permitan diagnósticos de necesidades de formación de recursos humanos y diseño de programas que respondan a requerimientos de las instituciones educativas en contextos interculturales.
	Comunicación y educación. En este taller se pretende que el alumno desarrolle habilidades para el manejo de estrategias que le permitan llevar a cabo el proceso comunicativo dentro del trabajo educativo. Se busca propiciar la creatividad en el uso de la comunicación didáctica, de las habilidades del docente y en la dinámica de grupos.
	Diseño curricular y práctica docente Reflexiona acerca de la práctica educativa y la formación docente como núcleo de una propuesta curricular concreta.
Diseño y producción de materiales educativos Diseño de materiales educativos apropiados a los medios disponibles y adecuados al contexto en que se labora.	

Anexo 28
Maestría en Psicopedagogía – UNACH
Contenidos de los seminarios

Primer cuatrimestre	Dimensiones y Modelos de la Psicopedagógica Calidad de la educación y cambio educativo. Conceptualización y dimensiones de la psicopedagogía. Modelos en psicopedagogía: Modelo clínico / psicométrico: modelo de desarrollo organizativo y cultural. Modelo de desarrollo organizativo y cultural. Modelo constructivista. Modelo de programas. Modelo del orientador / asesor
	Problemas de Educación en México y Chiapas Dimensiones histórico-sociales de la educación Políticas de educación en México. El factor económico y la determinación de planeación en el sistema educativo nacional. Desarrollo de la educación en México. La educación en Chiapas
	Psicología Evolutiva Educación y desarrollo cognitivo. El desarrollo del lenguaje. El desarrollo de la psicomotricidad y la percepción. Los procesos cognitivos. Personalidad, identidad, relaciones interpersonales y desarrollo moral
Segundo cuatrimestre	Psicología Educativa y Social La psicología educacional. La teorización sobre el aprendizaje. Aprendizaje, desarrollo y pensamiento. Aprendizaje e inteligencia. El conocimiento como construcción social. Las teorías en el aula
	Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum El currículum, conceptos y enfoques. Diseño y desarrollo del currículum. Estructura del currículum. La innovación y perfeccionamiento
	Metodología de la Investigación Psicopedagógica Conceptualización del proceso de la investigación educativa. La investigación experimental. Diseños de investigación experimental La investigación por encuesta. La investigación observacional. Enfoques en la metodología cualitativa
Tercer cuatrimestre	Dificultades de Aprendizaje Las teorías y modelos explicativos de las dificultades de Aprendizaje. Las dificultades de aprendizaje. Modelos y programas de intervención de las dificultades de Aprendizaje
	Estadística Aplicada a la Psicopedagogía Distribuciones de frecuencias media, mediana, moda y otras medidas de tendencia central. La desviación típica y otras medidas de dispersión. Variables y gráficos. Teoría elemental del muestreo. Teoría de pequeñas muestras. TES JI – cuadrado. Teoría de la correlación. Correlación múltiple y parcial. Análisis de varianza. Contraste no paramétricos
Cuarto cuatrimestre	Evaluación Psicopedagógica Introducción y conceptos básicos. Fases, técnicas y procedimientos de evaluación. Psicopedagógica: el diagnóstico. Ámbitos de aplicación
	Seminario de Investigación Psicopedagógica Aproximación a los problemas psicoeducativos en Chiapas. Revisión del estado del conocimiento. Modalidades de titulación y líneas de investigación de la maestría. Mejorando las competencias básicas para la investigación. Elaboración del proyecto de investigación por modalidad.
Quinto cuatrimestre	Practicum La tarea básica que realizarán los alumnos será un proyecto de investigación e intervención, articulado en torno a alguna de las funciones de apoyo interno o externo a la labor educativa y relacionado, por tanto, con la actividad profesional de la institución a la que compete dicha función: dificultades o problemas de aprendizaje y desarrollo, formación del profesorado, educación no formal, etc. El proyecto podría realizarse en equipo (de dos a tres miembros). Sería conveniente que la problemática objeto de la investigación estuviese relacionada con la actividad profesional habitual de alguno de los miembros del equipo. Con este fin, se considera oportuno que los alumnos y alumnas que todavía no tengan experiencia profesional formen equipo con otros que sí la tengan.
	Taller de Titulación I Revisión del proyecto o plan según la modalidad de titulación Elegida: criterios e indicadores generales para evaluar el proyecto de investigación. Cronograma, instrumentos y acciones del trabajo de campo
Sexto cuatrimestre	Taller de Titulación II Normas de estilo para la presentación del informe de Investigación o equivalente, según la modalidad de titulación elegida. Redacción del documento de titulación

Especialidad en orientación educativa	Paradigmas de la Orientación Educativa La historia de la orientación. El sustento filosófico. La naturaleza científica de la orientación. Los paradigmas en orientación
	Diagnóstico Vocacional y Profesional La psicometría y la elección vocacional. Las herramientas para el diagnóstico. El proceso diagnóstico.
	Educación Sexual ¿Qué es la sexualidad humana?. Prevención sexual. La socialización de la sexualidad. Perspectiva de género. La legislación sobre la sexualidad. La sexualidad y la ética
	Orientación a Padres ¿Qué es la familia?. Desequilibrios en el desarrollo de la familia. La familia y la educación
	Formación del Orientador Educativo La orientación educativa en el contexto actual. Las modalidades de orientación educativa y sus áreas. El perfil del orientador educativo
Especialidad en Educación para la diversidad	Educación para la Diversidad Diversidad y diferencia en educación. Educación y en para la diversidad. Proyecto educativo en y para la diversidad
	Tópicos en Educación Especial Conceptos generales de la educación especial. Criterios de escolarización en educación especial. Criterios organizativos del currículo para alumnos con necesidades educativas especiales. Participación de padres de alumnos con necesidades Educativas especiales
	Neuropsicología Fundamentos de la neuropsicológica. Arquitectura funcional del cerebro. Neuropsicología cognitiva y dispositivos básicos del Aprendizaje. Neuropsicología del lenguaje. El aprendizaje en el medio interaccional del individuo. Aproximación a la exploración y baterías neuropsicológicas
	Integración Escolar De la cultura de la segregación a la cultura de la Integración. Políticas internacionales, nacionales y estatales ante la integración educativa. Del déficit a las necesidades educativas especiales
	Educación de Género Teorías y conceptos para acercarse al género. El género y la escuela. Sexualidad y género. Formación de la masculinidad
	Trastornos del Lenguaje Los trastornos del lenguaje. Clasificación de los trastornos. El diagnóstico de los trastornos. La intervención en los trastornos.
	Educación para Niños y Niñas Sobresalientes ¿qué es la superdotación?. Características cognitivas y afectivas de los más dotados. La intervención educativa. Evaluación de los alumnos de altas capacidades
Especialidad en Enseñanza para el desarrollo de habilidades del pensamiento	Aprendizaje Escolar Hacia una ciencia cognitiva de la instrucción. Ciencia cognitiva aplicada de la instrucción. Modelos paralelos para una ciencia de la cognición. Función de las tecnologías en el proceso de instrucción.
	Estrategias de Aprendizaje Aprender. Naturaleza del aprendizaje. Estrategias para aprender. Estrategias de adquisición de conocimiento. Estrategias de adquisición de conocimiento. Las estrategias de aprendizaje y los ámbitos de conocimiento específico. La motivación como estrategia de aprendizaje
	Programas para enseñar a Pensar Enfoques para enseñar a pensar. Fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos de los Programas para enseñar a pensar. Tipos de programas para enseñar a pensar. Programas generales. Programas específicos. Aplicación y evaluación de programas para enseñar a pensar
	Educación Inicial Bases teóricas de la estimulación temprana. Aéreas de estimulación temprana. Procedimiento, equipo y técnicas de estimulación
	Mejora de la Comprensión Lectora El proceso psicolingüístico de la lectura. Las variables que intervienen en el proceso lector. Estrategias para mejorar la comprensión lectora. Dificultades en la comprensión lectora
	Enseñanza de las matemáticas Génesis del conocimiento matemático. Desarrollo de habilidades matemáticas. Dificultades para las matemáticas. Enseñanza de las matemáticas
	Enseñanza de la Ciencia El problema y retos de la enseñanza y el aprendizaje de la Ciencia. Fundamentos psicológicos y pedagógicos en el aprendizaje de la ciencia. El conocimiento científico, conocimiento escolar y conocimiento cotidiano. La construcción del conocimiento y las ideas previas de los alumnos. Las creencias de los profesores acerca de la ciencia. Enseñanza de la ciencia: hacia el cambio conceptual. El aprendizaje de la química y la física
	Pensamiento Crítico y Creativo para la Solución de Problemas El pensamiento crítico. Pensamiento creativo. Solución de problemas. La solución de problemas desde el pensamiento crítico y creativo
	Desarrollo de Habilidades Sociales, Afectivas y Valores Habilidades sociales. La educación en valores. Educación afectiva

Especialidad en planeación y gestión educativa	Planeación y Evaluación de Instituciones, Programas y Profesores Presupuestos y concepto de la evaluación educativa. Ámbito de la evaluación educativa. La evaluación metodología e informes
	Curriculum como Intervención en los Procesos Cognitivos y Afectivos El curriculum como cultura social escolar. La inteligencia es mejorable. El curriculum como intervención. Elaboración práctica de un diseño curricular
	Planeación y Gestión de los Servicios Psicopedagógicos El modelo de procesos como estrategias. Proyecto y su construcción. Elementos para el desarrollo de proyectos. Gestión y desarrollo de procesos de formación de centro. Delimitación de las líneas de actuación. La gestión de los servicios psicopedagógicos el modelo de procesos como estrategias. Proyecto y su construcción. Elementos para el desarrollo de proyectos. Gestión y desarrollo de procesos de formación de centro. Delimitación de las líneas de actuación. La gestión de los servicios psicopedagógicos

Anexo 29
Comparativo de número de autores abordados en cada maestría

Programa de maestría	Maestría en pedagogía UPGCH	Maestría en Docencia e investigación UVG	Maestría en Ciencias de la Educación IEU	Maestría en Educación UNACH	Maestría en Educación y Diversidad Cultural UPN	Maestría en Psicopedagogía UNACH
No de autores	60 autores, 72 referencias	37 autores 48 referencias	73 autores, 84 referencias	194 autores y 365 referencias básicas 193 autores y 246 referencias complementarias	74 autores 95 referencias	446 autores 653 referencia
No. de referencias por autor	53 referidos una vez. 9 autores referidos dos veces	30 autores se refieren una vez 1 autor se refiere 5 veces. 2 autores se refieren 3 veces. 4 autores se refieren 2 veces	61 son propuestos una vez 9 autores dos veces Un autor cinco veces	Básica: 164 son referidos una sola vez. 16 autores se refieren dos veces Ocho autores se citan tres veces dos autores que se citan cinco veces Un autor se cita 7 veces.	61 son citados una vez ocho que se citan dos veces dos autores citados tres veces 3 autores se citan cuatro veces	372 autores se citan una sola vez 41 dos veces 14 tres veces 5 cuatro veces 2 cinco veces 2 seis veces 3 ocho veces. 2 nueve veces. 2 diez veces. Uno 12 veces (con un solo libro). Uno 17 veces. Uno 19 veces.
Psicología	7 autores	6 autores	20 autores	26 autores		125 autores
Didáctica	12 autores	13 autores	8 autores	62 autores	16 autores	22 autores
Curriculum		2 autores		22 autores	14 autores	12 autores
Investigación educativa	10 autores	11 autores	5 autores	58 autores	8 autores	10 autores
Política educativa	9 autores		28 autores	37 autores	20 autores	autores
sociología			2 autores	42 autores		autores
Diversidad cultural					20 autores	autores

Anexo 30
Guía de entrevista a docentes de Maestrías en Educación

Antigüedad en la Institución

Materias que imparte o ha impartido

¿A quiénes está dirigido el Programa de Maestría?

¿Conoce la propuesta curricular de la Maestría?

¿Podría hablarnos un poco acerca de los objetivos de la Maestría?

¿Podría comentarnos algo sobre el enfoque teórico que sustenta la propuesta curricular?

¿Cómo se promueve este enfoque en el desarrollo del curriculum? O ¿Cuál es el enfoque teórico que se promueve en el desarrollo del curriculum?

¿Este enfoque teórico de qué manera se refleja en los cursos o seminarios? O ¿Cuál es el enfoque teórico que se refleja los cursos o seminarios?

¿Cuáles son los teóricos abordados a lo largo de los cursos o seminarios que apoyan este enfoque teórico?

¿Cree usted que el abordaje teórico es suficiente, de acuerdo con el objetivo del programa? ¿Por qué?

¿Cree Usted que con la experiencia académica se cumple el objetivo y el perfil de egreso del Programa? ¿Por qué?

¿Cuáles son las actitudes más sobresalientes de los alumnos frente al abordaje teórico?

¿Cuáles cree Usted que son las razones para esto?

¿Desde su punto de vista cuales son las fortalezas que teóricamente tiene la maestría?

¿Cuáles son las debilidades?

¿De qué manera supera Usted estas debilidades en su asesoría?

En general ¿Cuáles son los problemas más frecuentes que debe enfrentar como asesor de la Maestría? ¿Cómo los supera?

Anexo 31
Guía de entrevista a alumnos de Maestrías en Educación

Semestre que cursa

Nivel en el que se desempeña

1. ¿Podría comentarnos algo acerca de las razones que le impulsaron a estudiar este programa de maestría?
2. ¿El programa ha cumplido sus expectativas? ¿Por qué?
3. ¿Conoce la propuesta curricular de la Maestría?
4. ¿Podría hablarnos un poco acerca de los objetivos de la Maestría?
5. ¿Cree usted que este objetivo se cumple en el desarrollo del curriculum? ¿Por qué?
6. ¿Conoce Usted el enfoque teórico que sustenta a la Maestría? ¿Podría hablarnos un poco de éste?
7. ¿Podría darnos su opinión acerca de la manera como se promueve este enfoque en el desarrollo del curriculum? O ¿Cuál es el enfoque teórico que se promueve en el desarrollo del curriculum?
8. ¿Este enfoque teórico de qué manera se refleja en los cursos o seminarios? O ¿Cuál es el enfoque teórico que se refleja los cursos o seminarios?
9. ¿Cuáles son los teóricos más abordados durante los cursos o seminarios?
10. ¿Entre estos, cuáles son los teóricos que apoyan este enfoque teórico? ¿Cree Usted que su abordaje es suficiente? ¿Por qué?
11. ¿Los asesores con su práctica permiten la recuperación teórica necesaria? ¿Por qué?
12. ¿Desde su punto de vista cuales son las fortalezas que teóricamente tiene la maestría?
13. ¿Cuáles son las debilidades?
14. ¿De qué manera supera Usted estas debilidades?
15. En general ¿Cuáles son los problemas más significativos que ha enfrentado como alumno del programa? ¿Cómo ha superado estos problemas?

Anexo 32
Entrevista a docentes de Maestrías en Educación
con experiencia en escuelas públicas y privadas

- 1.- ¿Cuáles son las IES en Chiapas en las que ha impartido clases a nivel de maestría?
- 2.- ¿Cuáles son los programas de maestría y qué asignaturas ha impartido?
- 3.- ¿Cuáles son las diferencias que encuentra entre los programas educativos de las diversas IES?
- 4.- ¿Conoce los propósitos, justificación y perfil de egreso de estas maestrías?
- 5.- ¿Podría comentar algo respecto a la coherencia entre estos elementos?
- 6.- ¿Podría comentar algo respecto a la vinculación de estas maestrías con los problemas educativos de la entidad?
- 7.- ¿Para qué les sirve a los estudiantes de estas maestrías obtener el grado?
- 8.- ¿Qué opina de la estructura curricular de estos programas de maestría? ¿Cuál considera más conveniente y por qué?
- 9.- ¿Considera que los planes de estudio responden a la realidad de los estudiantes, docentes y problemas educativos en Chiapas?
- 10.- ¿Se llevan a cabo actividades extracurriculares en estas maestrías? ¿Considera que esto beneficia a los estudiantes u ofrecen otro tipo de impacto? ¿Cuál y por qué?
- 11.- ¿Considera que los estudiantes de estos programas logran los aprendizajes esperados en los planes de estudio?
- 12.- ¿Cuáles son los logros de estas maestrías?
- 13.- ¿Considera que hay diferencia en su práctica cuando la realiza en una privada y en una pública?
- 14.- ¿Cuáles son los problemas que enfrentan estas maestrías (planta académica, infraestructura, recursos, etcétera)?